

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

**Katedra Pedagogiky**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Bc. Barbora Frančíková

**EFEKTIVITA VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ DIVADELNÍCH DÍLEN PŘI  
VYBRANÝCH ČESKÝCH DIVADELNÍCH SCÉNÁCH**

**EFFECTIVITY OF EDUCATIONAL THEATRE WORKSHOPS OF SELECTED CZECH  
THEATRE SCENES**

Praha 2019

Vedoucí práce: doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

*Děkuji doc. PhDr. Josefu Valentovi, CSc. za odborné vedení mého výzkumného snažení a podporu po dobu celého jeho trvání. Poděkování bych ráda vyjádřila divadelním lektorům za otevření prostoru, ve kterém mohl být výzkum realizován a za jejich spoluúčast při výzkumných aktivitách. Dále děkuji pedagogům za jejich čas, ochotu a vstřícný přístup. V neposlední řadě patří velký dík všem žákům, kteří v roli respondentů aktivně podali dostatečné množství výzkumných dat.*

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, řádně jsem citovala všechny použité prameny a literaturu a práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

V Praze, 30. dubna 2019

.....

Barbora Frančíková

## **Abstrakt**

Diplomová práce se zabývá edukačním potenciálem divadelního umění ve vztahu jednak k jeho recipientům, jimiž jsou děti mladšího školního věku a jednak k dalším jeho aktérům, mezi něž patří zejména divadelní lektori a učitelé. V teoretické části práce jsou vymezena specifika divadelního umění určeného dětskému divákovi z hlediska obsahu divadelních inscenací, školy jako partnera kulturních institucí, práce s publikem, doprovodných programů a jejich realizátorů. Teoretickou součástí práce je také zmapování již uskutečněných výzkumů v oblasti divadelní edukace. Empirická část je snahou o zjištění edukační účinnosti programů divadelních dílen u profesionálních českých divadelních scén a rozkrývá způsoby využití edukačního potenciálu divadelními lektory a učiteli. Výzkumné šetření prokázalo vysokou efektivitu těchto programů ve smyslu osobnostního a sociálního růstu jejich recipientů, konkrétně jsou jimi rozvíjeny klíčové kompetence.

## **Klíčová slova**

Divadelní lektor; Efektivita práce divadelního lektora; Recepce divadelního umění; Reflexe divadelního umění; Výchova dětského diváka.

## **Abstract**

This thesis is aimed at the educational potential of theatre arts in a relationship to its recipients which are children of a younger school age and to its other actors like theatre lecturers and teachers. In the theoretic part of the thesis are defined the specifications of theatre art aimed at a child spectator in terms of a content of the theatre inscenations, school as a partner of cultural institutions, work with the audience, accompanying programs and its developers. The theoretic part of the thesis also maps already realized studies in the field of theatre education. The empirical part of the thesis is an effort to find out the educational efficiency of the theatre workshop programs, these being realized by a professional Czech theatre scenes, and reveals the methods of utilization of the educational potential of these programs by theatre lecturers and teachers. Research investigation showed a high effectivity of these programs in terms of personal and social growth of its recipients, specifically developing their key competences.

## **Key words:**

Theater lector; Effectiveness of the theatrical lecturer's work; Reception of theatric art; Reflection of theatric art; Education of child spectator.

# **OBSAH**

ÚVOD.....	9
1 TERMINOLOGIE V OBLASTI DIVADELNÍHO UMĚNÍ VE VÝCHOVĚ .....	11
1.1 Umění a jeho vnímání .....	11
1.2 Divadlo a drama ve vzdělávání: Kde je rozdíl? .....	12
1.3 Dramatická výchova.....	15
1.4 Divadelní pedagogika.....	16
1.5 Theatre in Education, T.I.E. neboli divadlo ve výchově.....	16
1.6 Divadelní dílna .....	18
1.7 Divadelní lektor.....	19
1.8 Rozvoj publika neboli Audience development / Audience building .....	20
2 EDUKAČNÍ POTENCIÁL DIVADELNÍHO UMĚNÍ .....	21
2.1 Divadelní umění ve vztahu k poznání.....	21
2.1.1 Funkce divadelního umění.....	22
2.2 Dítě jako recipient divadelního umění .....	23
2.2.1 Specifikum divadelní hry pro děti .....	27
2.2.2 Proč divadelní umění jako součást všeobecného vzdělávání?.....	27
3 PŘÍSTUP (NEJEN) K DĚTSKÉMU PUBLIKU V HISTORICKÉM KONTEXTU .....	30
3.1 Dětské publikum pohledem historie.....	30
3.2 Dětské publikum pohledem současnosti .....	32
3.2.1 Rozvoj publika a práce s ním - Audience development .....	32
3.2.2 Kreativní Evropa, Kreativní Partnerství a Sdružení D jako vybrané současné projekty zaměřené na rozvoj dětského publika .....	34
4 DIVADELNÍ LEKTOR .....	35
4.1 A proč ne divadelní pedagog?.....	35
4.2 Profesní a osobnostní profil divadelního lektora .....	36
4.3 Pozice divadelního lektora ve vztahu k profesionálnímu divadlu .....	37
5 DIVADELNÍ DÍLNY JAKO PROSTOR K AKTIVNÍMU DIVÁCTVÍ.....	39
5.1 Výchova k aktivnímu diváctví .....	39
5.2 Povaha programů divadelních dílen.....	40
6 PARTNERSTVÍ DIVADLA A ŠKOLY.....	42
6.1 Proč vztah mezi divadlem a školou? .....	42
6.2 Divadlo jako příležitost pro učitele .....	44

7	AKTUÁLNÍ STAV VÝZKUMU V OBLASTI DIVADLA A DRAMA VE VZDĚLÁVÁNÍ .....	45
7.1	Výzkumný projekt „Forbidden Fire“ – Barbican Theatre, Playmonth .....	45
7.2	Mezinárodní výzkumný projekt DICE - drama zlepšuje kompetence ve vzdělávání .....	47
	EMPIRICKÁ ČÁST .....	49
8	METODOLOGIE .....	50
8.1	Cíl výzkumu a výzkumné otázky .....	50
8.2	Design výzkumu .....	50
8.2.1	Metody sběru dat .....	51
8.2.2	Metody analýzy dat .....	51
8.2.3	Tematická analýza (thematic analysis) .....	52
8.3	Výzkumný vzorek .....	53
8.4	Výzkumný terén .....	53
8.4.1	Národní divadlo Praha .....	53
8.4.2	Divadlo Minor .....	54
8.4.3	Divadlo Polárka Brno .....	54
8.5	Systém prezentace výsledků výzkumu .....	54
9	VÝSLEDKY VÝZKUMU .....	55
9.1	Národní divadlo Praha .....	55
9.1.1	Popis divadelní dílny „Co vidím, když nevidím“ .....	55
9.1.2	Výstupy ze skupinového rozhovoru I. část, skupina I. ....	55
9.1.3	Výstupy ze skupinového rozhovoru II. část, skupina I. ....	58
9.1.4	Výstupy ze skupinového rozhovoru I. část, skupina II. ....	61
9.1.5	Výstupy ze skupinového rozhovoru II. část, skupina II. ....	63
9.1.6	Efektivita vzdělávacího programu divadelní dílny Národního divadla v Praze „Co vidím, když nevidím“ – závěrečné shrnutí .....	67
9.2	Divadlo Minor .....	68
9.2.1	Popis divadelní dílny „Jsme tým!“ .....	68
9.2.2	Výstupy ze skupinového rozhovoru I. část, skupina I. ....	68
9.2.3	Výstupy ze skupinového rozhovoru II. část, skupina I. ....	72
9.2.4	Výstupy ze skupinového rozhovoru I. část, skupina II. ....	75
9.2.5	Výstupy ze skupinového rozhovoru II. část, skupina II. ....	81
9.2.6	Efektivita vzdělávacího programu divadelní dílny divadla Minor „Jsme tým!“ – závěrečné shrnutí .....	85
9.3	Divadlo Polárka Brno .....	85

9.3.1	Popis divadelní dílny „Přátelství až za hrob!“ .....	85
9.3.2	Výstupy ze skupinového rozhovoru I. část.....	86
9.3.3	Výstupy ze skupinového rozhovoru II. část.....	87
9.3.4	Efektivita vzdělávacího programu divadelní dílny divadla Polárka v Brně „Přátelství až za hrob!“ – závěrečné shrnutí.....	90
9.4	Edukační potenciál divadelních dílen pohledem pedagogů .....	91
9.4.1	Jaký je názor učitelů na edukační programy divadelních dílen? .....	91
9.4.2	Jakým způsobem využívají učitelé edukační potenciál divadelních dílen?.....	94
9.5	Edukační potenciál divadelních dílen pohledem divadelních lektorů.....	96
9.5.1	Jaký je názor lektorů na edukační programy divadelních dílen?.....	96
9.5.2	Jakým způsobem využívají lektori edukační potenciál divadelních dílen? .....	103
9.6	Strukturované závěry výzkumných šetření .....	106
10	DISKUSE.....	109
	ZÁVĚR .....	111
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	113
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	118
	PŘÍLOHY .....	119



# ÚVOD

Diplomová práce se zabývá tématem edukačního potenciálu divadelního umění ve vztahu k jeho příjemcům i realizátorům. Konkrétně divadelní dílny (DD) představují v českém prostředí stále se rozšiřující a rozvíjející fenomén. Divadelní lektoři připravují program DD tak, aby jejich účastníci byli schopni porozumět obsahu dané inscenace, ke které je DD realizována, v co nejvyšší možné míře. Učitelé, kteří doprovázejí své žáky na DD, mohou jejich edukační potenciál využít následně ve výuce. Co se však skutečně žáci prostřednictvím návštěvy DD naučili, co konkrétně žákům pomohlo k porozumění danému učebnímu tématu a jak v realitě běžných vyučovacích hodin učitelé s těmito tématy následně pracují, nebylo v našem prostředí doposud zjišťováno. **Cílem práce je tedy zjistit edukační účinnost programů divadelních dílen při vybraných českých divadelních scénách a názory aktérů na ni.** Zjištění účinnosti vzdělávacích programů divadelních dílen je žádoucí pro celou divadelně-vzdělávací vědní oblast z několika důvodů. Výsledky výzkumu mohou posloužit divadelním lektorům jako zpětná vazba pro jejich práci, dále učitelům mohou být motivujícím faktorem pro četnější návštěvy divadelních dílen se svými žáky a zároveň pro práci s tématy té které divadelní dílny následně ve výuce. V souvislosti s tím může také dojít k rozšíření příležitostí žáků vzdělávat se právě prostřednictvím divadelních dílen. Dalším, sekundárním cílem je ověřit, zda metody za účelem měření této efektivity byly adekvátně zvoleny vzhledem k validitě a reliabilitě daného výzkumu.

K vypracování teoretické části práce jsem použila odborné publikace věnující se zejména divadlu ve výchově a dětskému příjemci divadelního umění, dále mi byly studijní oporou odborné články z periodik a zahraniční studie zabývající se převážně výzkumem v dané oblasti, stejně jako disertační práce studentů českých fakult. V empirické části jsem za účelem měření použila metody pedagogického kvalitativního výzkumu.

První kapitola se věnuje terminologii v oblasti divadla ve výchově, tedy pojmům, které vytváří základnu všech navazujících kapitol této práce. Důraz je zde kladen na specifika vztahující se k daným pojmům, zejména na vzájemné difference v rámci jejich užívání.

Obsahem následující kapitoly jsou úvahy odborníků divadelního umění nad tím, jak jím mohou být jeho příjemci obohaceni a prostřednictvím argumentů těchto znalců je cílem vyjádřit nezbytnost přemýšlení o divadle jako o fenoménu formujícím nejen dětskou osobnost.

Třetí kapitola pojednává o přístupu k dětskému publiku z hlediska vývoje v historickém kontextu a přibližuje práci nejen s dětským publikem v současnosti. Konkrétní zaměření se zde týká rozvoje publika a k němu cílené činnosti soudobých kulturních institucí.

Dále je věnován prostor specifikaci osobnosti dítěte ve vztahu k přijímání obsahů divadelního umění a hned poté, z druhé strany, je vymezena charakteristika divadelních inscenací určených dětskému divákovi.

Kapitola následující popisuje osobnost divadelního lektora z hlediska pozice v profesní struktuře kulturní organizace, náplně a potenciálu jeho práce. Součástí je také konfrontace názorů na odborné pojmenování dané profese.

Od působení divadelního lektora se odvíjí divadelní dílny, jejichž základní pojmové i obsahové vymezení je popsáno v následující části práce.

Předposlední kapitola se soustředí na vztah mezi divadlem a školou, konkrétně na jejich vzájemné pracovní partnerství v současných podmínkách.

Teoretický základ uzavírají poznatky zejména zahraničních výzkumných šetření v oblasti divadelní edukace, a tím je současně otevřen prostor pro empirickou část, jejímž cílem je snaha nalézt odpověď na přínos divadelní edukace v podmínkách našeho prostředí.

# 1 TERMINOLOGIE V OBLASTI DIVADELNÍHO UMĚNÍ VE VÝCHOVĚ

Divadelní edukace představuje v současné době velmi širokou oblast, a tedy i odborných výrazů, se kterými pracuje, je mnoho. Odlišení mezi jednotlivými pojmy může být obtížné, a proto je na samém začátku podrobněji vymezím. Některý název je pouze analogií jiného, ale ve většině případů je potřeba odlišit od sebe zejména takové, u kterých vzniká tendence k jejich záměně pro jemné významové nuance. Mým cílem zde není definovat všechny odborné termíny, které divadelní edukace využívá, ale pouze ty, které odpovídají tematickým oblastem této práce. V souvislosti s tím se také snažím o postup od obecného ke konkrétnějšímu a o zakotvení daného termínu do širšího kontextu problematiky.

## 1.1 Umění a jeho vnímání

Na úplném začátku považuji za důležité vymezit samotný pojem umění, který se stává naprostým základem pro vše, o čem bude pojednáváno v následujících kapitolách celé této práce. Bude však všude zaujímat pozici rovnocenného vztahu k edukaci.

Umění může být uměním jen tehdy, když dojde k jeho vnímání, tedy přijetí ze strany recipienta. Ono vnímání představuje složitý proces, pro jehož porozumění je třeba definovat některé další pojmy.

Uměním obecně se zabývá mnoho různých odborných publikací, avšak úhel pohledu, ze kterého nahlíží na umění Jiří Kulka v své knize *Psychologie umění*, je, domnívám se, pro potřeby této práce nejvýstižnější. Autor definuje **umění** jako specifický typ mezilidského dorozumívání, jako prostředek zobrazování zážitků v esteticky uspořádaných tvarech.<sup>1</sup> Tuto základní definici ještě autor rozšiřuje o další charakteristiku, která je vlastní **informaci** sdělované právě v **průběhu umělecké komunikace** a píše o ní, že „...není formulovatelná a sdělitelná jinými než uměleckými prostředky a její zvláštní povaha spočívá v tom, že se neobrací k některé jednotlivé psychické funkci, ale k celku psychických sil člověka. Umění tento celek reorganizuje a vytváří tak novou harmonii bytostných sil, jimiž jsou **rozum, cit a vůle**.“<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> KULKA, 2008, s. 17 - 18.

<sup>2</sup> KULKA, 2008, s. 17.

Od obecného vymezení, co rozumíme uměním a jakou povahu má sdělovaná informace v rámci umělecké komunikace, se dostáváme na druhou stranu, tam, kam je informace vysílána, tedy k jejímu příjemci. U něho dochází k vnímání, recepci. Celkové estetické vnímání představuje proces, který je charakteristický svým působením i cílem. Pojmy, které tento proces zastřešují, jsou definovány níže.

Termínem **individuální konkretizace**<sup>3</sup> nazýváme stav, kdy příjemce (vnímatel) uměleckému textu porozumí. Až v tomto okamžiku můžeme s konečnou platností hovořit o vzniku uměleckého díla. Umělecké dílo je tedy až výsledkem příjemcova vnímání, který se však nejen interindividuálně, ale také intraindividuálně liší.<sup>4</sup> Rozdíl interindividuální znamená, že každý z recipientů bude vnímat umělecký artefakt jinak. Pokud se odlišné vnímání téhož díla týká jednoho příjemce, jedná se o rozdíl intraindividuální. To může být způsobeno několika aspekty, které souvisí s aktuálním stavem člověka v okamžiku jeho vnímání. Důležitou roli v tomto ohledu hraje zejména jeho očekávání, momentální rozpoložení, je-li sám nebo sdílí umělecký zážitek s někým atd.

Ve vědomí tedy dochází k utvoření a strukturaci estetického předmětu, a právě to je **cílem estetického vnímání**. Jeho složky představuje smyslový obraz (percepce), ale také zpracování (poznání), prožívání (emoce) a hodnocení. Jedná se o souhrn psychických procesů, které se realizují po fázi bezprostředního vnímání uměleckého díla a pro jejich označení zvolil již zmiňovaný autor termín **estetická responze a reflexe**.<sup>5</sup>

Umění tedy působí na psychický celek člověka, a tím dochází ke změnám v oblasti rozumu, citu a vůle. Výsledky v psychických změnách osobnosti budou však u různých příjemců odlišné. Jakmile dojde u recipienta k vnímání uměleckého díla, v ten okamžik zahájí svou činnost ostatní procesy, kterými jsou prožívání a hodnocení, čili vnímatel začíná dílo reflektovat. O **estetické reflexi** jsem se zde zmínila v souvislosti s empirickou částí této práce, ve které se bude cíl výzkumu právě k tomuto termínu vztahovat.

## 1.2 Divadlo a drama ve vzdělávání: Kde je rozdíl?

Na tomto místě je mým cílem vymezit, v čem spočívá rozdíl, hovoří-li se o divadle a dramatu ve vzdělávání. Často bývají tyto termíny jejich uživateli zaměňovány nebo na ně nahlížejí jako na dvě alternativní pojmenování téhož. Dovoluji si v souvislosti s tímto

---

<sup>3</sup> KULKA, 2008, s. 354 - 355.

<sup>4</sup> KULKA, 2008, s. 354 - 355.

<sup>5</sup> KULKA, 2008, s. 354 - 355.

„problémem“ tvrdit, že i v odborných publikacích lze nalézt nejednotný přístup v užívání těchto pojmů. A to je také důvodem, proč samotní odborníci věnují vzájemnému odlišení pozornost.

Za účelem objasnění, proč je žádoucí mezi divadlem a dramatem rozlišovat, jsem zde využila argumentací několika odborníků v oblasti divadelní edukace. Jedná se o zahraniční tvůrce mezinárodního projektu zaměřeného na zkoumání vlivu divadla a dramatu ve vzdělávání<sup>6</sup> a autory, kteří se aktivně věnují divadelní edukaci v našem prostředí, jimi jsou Silva Macková a Josef Valenta.

Vztah prvků – divadlo a drama je, jak uvádí J. Valenta, dvousměrný. *Jednak jsou drama a divadlo (D+D) východisky, kořeny, koncepčním atd. zázemím dramatické výchovy (DV) a naopak, DV může vyústit do dramatu podaného formou divadelního představení.*<sup>7</sup> Pojmu dramatická výchova bude věnována samostatná následující kapitola. Zde blíže vymezím definiční prvky dramatu a divadla, které jsou dle Valenty definiční i pro dramatickou (divadelní) výchovu.

„**Drama** můžeme chápat jako (převážně) psanou (literární) uměleckou reflexi světa, která vesměs obsahuje sdělení o určitém příběhu, události apod., které je uspořádáno do jistých dějových sekvencí (syžet), přičemž jádrem této události je obvyklé nějaké napětí, nějaký rozpor, problém, obtíž či určitý konflikt, tlak, který nutí postavy jednat. Klíčovým způsobem popisu této události je soubor především promluv/přímých řečí/výroků (a případně též skutků či jiných prvků chování posta). Tedy popis vzájemného jednání postav příběhu – jednání tuto obtíž způsobujícího, ale především reflektujícího a řešícího. Drama má především formu dialogů postav příběhů, doplněnou monology, řečmi adresovanými divákovi. Další specifikum tohoto typu umělecké reflexe spočívá v tom, že drama je určeno k předvádění, a tedy potřebuje ke svému uskutečnění systém zprostředkující drama nějakému příjemci, systém zvaný divadlo.“<sup>8</sup>

„**Divadlo** můžeme chápat jako umění časoprostorové a fyzické, jako systém aktivit zajišťujících modelové zobrazení, a tím i zastoupení určité skutečnosti – zejména osob v prostoru a čase, což se děje formou hry. Jde o hru, která vytváří fikci. Toto zobrazení, tuto „reálnou fikci“ vytvářejí lidé k tomu určení – herci, kteří z materiálu vlastního těla, svým pohybem a řečí – jednáním hrají jiné osoby či ony „jevy“, jejich vztahy a jednání – tzv. hra

<sup>6</sup> O zmíněné výzkumné studii bude pojednáno podrobněji v jedné z následujících kapitol této práce.

<sup>7</sup> VALENTA, 2008, s. 41

<sup>8</sup> VALENTA, 2008, s. 41 - 42

v roli. Tato hra probíhá v určitém prostoru, v určitém čase a za pomoci různých materiálních a technických prostředků proto, aby jiní lidé – diváci mohli sledovat pro své poučení, potěšení, poučení, znejistění, pochopení apod.“<sup>9</sup> Autor upozorňuje, že **divadlo žije v symbióze s dramatem a naopak**. Drama se prostřednictvím divadla vyjevuje.<sup>10</sup>

Zde byl vymezen vztah dramatu a divadla v obecné rovině. Nyní bude blíže specifikováno divadlo a drama ve vztahu k edukaci.

J. Valenta upozorňuje na jeden z nejzásadnějších rozdílů, který spočívá v pedagogickém účelu. Odkazuje k citaci G. Boltona (in *Morgan*, 1992), která říká, že „Rozdíl mezi divadlem (představením) a třídním dramatem je v tom, že v divadle se dělá vše proto, aby „to hnulo“ s divákem, zatímco v třídním dramatu proto, aby to hnulo s hráčem (účastníkem). Kořeny jsou však tytéž: prvky divadelního umění.“<sup>11</sup> Dále Valenta poukazuje na přehledné rozlišení S. Mackové (*Macková*, 2003), která definuje **dramatický proces** jako využití divadelní dramatických prostředků pro průzkum tématu, reality, života, zkušeností – v tomto smyslu jde o běžné využití dramatické výchovy např. ve školních podmínkách - a na druhé straně **inscenační proces** jako umělecké zpracování tématu, děje, zkušenosti atd. – v tomto smyslu jde o směřování k představení.<sup>12</sup>

Definice termínů obou skupin zmíněných odborníků se shodují. Autoři mezinárodní studie upozorňují, že základní rozdíl spočívá v zaměření na **proces**, a v opačném případě v zaměření na **produkt**. Protože funkcí divadla, jak tým odborníků popisuje, je „ukázat to ostatním“ a samotné představení vyžaduje, aby bylo hlubokou událostí, zacílení se tedy vztahuje k produktu. Drama naopak vytváří dramatické situace, které vzývají účastníky, aby je prozkoumali a zjistili více o procesu, jak situace vzniká. Umožňuje jim to řešit problémy a prohlubovat porozumění.<sup>13</sup>

Podstata, kterou se v uvedení do praxe pojmy *divadlo* a *drama* liší, byla vymezena. Také termíny pedagogika a edukace nejsou v oficiálním pedagogickém diskurzu zaměnitelné. Proto se nyní se budu věnovat každému z termínů (dramatická výchova; divadelní pedagogika) více do hloubky, ve smyslu historie jejich vzniku a rozsahem činností, které jsou pod uvedenými názvy oborů realizovány.

---

<sup>9</sup> VALENTA, 2008, s. 42

<sup>10</sup> VALENTA, 2008, s. 42

<sup>11</sup> VALENTA, 2008, s. 43

<sup>12</sup> VALENTA, 2008, s. 44

<sup>13</sup> CZIBOLY, 2010, s. 16

### 1.3 Dramatická výchova

Termín dramatická výchova mění z hlediska historického vývoje jednak svůj význam, a oblast činností, kterou tento pojem zaštiťuje, se také s postupem času rozšiřuje.

Jak uvádí Silva Macková ve své publikaci *Divadlo a výchova (úvahy o oboru)*, v našem prostředí se s názvem dramatická výchova setkáváme na **konci šedesátých let**. V této době označoval možnou cestu k tvorbě divadelní inscenace s dětmi a mládeží. S postupem času se ukazovalo, že mnohé z metod lze využít jako didaktickou metodu ve výuce, a z toho vznikla nálepka metody dramatické výchovy. Již v průběhu **sedmdesátých a osmdesátých let** představuje dramatická výchova dvě základní oblasti. Jednak práci divadelních souborů, kroužků a základních uměleckých škol, jednak metodu vyučování v běžné školní výuce. Byla také považována za alternativní přístup k výuce, způsob aktivního učení, učení se prožitkem. Poté ale ještě dlouhou dobu trvalo, než se začaly vytvářet podmínky pro zavedení takového předmětu do českých škol.<sup>14</sup>

V současné době je již dramatická výchova zahrnuta jako doplňující vzdělávací obor v Rámcovém vzdělávacím programu (RVP), kde spadá do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Hovoří-li se tedy dnes o dramatické výchově, je na místě specifikovat, zda se jedná o označení doplňujícího vzdělávacího oboru v RVP, o divadlo hrané dětmi a mládeží nebo o metodu dramatické výchovy využívanou ve výuce, dramaterapii nebo teatroterapii.

Na otázku „**Co je dramatická výchova – nebo též výchovná dramatika, tvořivá dramatika?**“ bychom slovy D. Svozilové odpověděli, že se jedná o „...*system sociálně-uměleckého učení zacílený jednak k rozvoji osobnosti a prosociálního chování, jednak k uměleckému rozvoji.*“<sup>15</sup> Dramatickou výchovu definuje jinými slovy J. Valenta takto: „*Dramatická (resp. divadelní) výchova je systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem na jedné straně ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a na straně druhé k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).*“<sup>16</sup> Citovaný autor zdůrazňuje, že dramatická výchova je tedy

---

<sup>14</sup> MACKOVÁ, 2016, s. 15-17.

<sup>15</sup> SVOZILOVÁ, 2001, s. 4.

<sup>16</sup> VALENTA, 2008, s. 40

**estetická výchova** a jako taková je také zakotvena v české pedagogické dokumentaci, zejména v tzv. Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.<sup>17</sup>

Charakterizováním dramatické výchovy jsem sledovala jasný cíl, tedy odlišit ji od divadelní pedagogiky, která vzniká jako nová, samostatná disciplína.

## 1.4 Divadelní pedagogika

V rámci vymezení pojmu **divadelní pedagogika** vycházím z definice, kterou uvádí ve své diplomové práci Daniela von Vorst. Důvodem, proč jsem si vybrala právě tento zdroj, je stručnost a výstižnost uvedeného popisu, ale zejména také skutečnost, že zmíněná autorka obohacena o zkušenosti ze zahraničního prostředí se věnuje divadelní edukaci v české praxi.

Jak sám název naznačuje, jedná se o „...*samostatnou disciplínu, která se svým zaměřením, metodami a prostředky pohybuje na rozhraní divadla a pedagogiky.*“<sup>18</sup> Ke vzdělávacím činnostem, k rozvoji osobnostně-sociálních kompetencí a k uměleckému rozvoji využívává prostředky dramatických umění. Slovy autorky je **cílem** aktivit jednak zprostředkování zkušeností, vědomostí a praktických dovedností z oblasti dramatických umění, ale také hledání možností vlastního uměleckého vyjádření a rozvíjení schopnosti recepce a reflexe dramatických umění.<sup>19</sup> Jedním z typů divadelní edukace je **divadelní lektorství (DL)**, které představuje právě tu oblast, do které je situován cíl výzkumné části práce. Podrobněji bude o DL pojednáno v kapitolách věnujících se problematice programů divadelních dílen a profesního profilu divadelního lektora.

## 1.5 Theatre in Education, T.I.E. neboli divadlo ve výchově

Divadlo ve výchově, kterým rozumíme jednak výchovu k diváctví, ale též vedení k vlastní divadelní tvorbě<sup>20</sup> je „...*v českém prostředí nadřazeným názvem pro všechny typy forem, kdy je základem divadelní inscenace vytvořená většinou profesionální skupinou.*“<sup>21</sup> Participace u divadla ve výchově představuje aktivní účast diváka přímo na realizaci jevištní akce, ale také při divadelních aktivitách v čase bezprostředně na „jevištní“ akci navazujících.

---

<sup>17</sup> VALENTA, 2008, s. 41

<sup>18</sup> Koch, Streissand, 2005, s. 287.

<sup>19</sup> VON VORST, 2012, s. 12.

<sup>20</sup> MACKOVÁ, 2016, s. 31.

<sup>21</sup> MACKOVÁ, 2016, s. 33.



Hlavními cíli je, aby se účastník vstupem do hry sám něčemu učil, a aby touto svou aktivitou nabízel příležitost k učení ostatním.<sup>22</sup>

Zde se ještě krátce za účelem detailnějšího vymezení budu věnovat divadlu ve výchově, čili Theatre in education z hlediska významu, který má v zahraničí. Za podstatné to považují proto, že pod naším označením tohoto oboru se v praxi nachází zcela odlišné fungování. Vycházím z publikace Silvy Mackové, která popsanou skutečnost uvádí do souvislostí. *„Zatímco v anglickém prostředí je divadlo ve výchově jednou z forem využití divadelní inscenace ve výchově a vzdělávání vedle forem dalších, jako je „Applied Theater“, participační, divadlo fórum atd., v české terminologii používáme pojem divadlo ve výchově jako pojem nadřazený, označující celou oblast, která se zabývá uplatněním divadelní inscenace ve výchově a vzdělávání.“*<sup>23</sup> Autorka dále vysvětluje, že v Anglii se jedná o divadelní inscenace vytvořené profesionálními skupinami, které jsou nabízené školám a jejichž součástí jsou divadelní dílny, které jsou spolu s inscenací vytvářeny podle požadavků konkrétní školy a řeší určitý problém, téma, které je pro učitele a žáky aktuální.<sup>24</sup> Na tomto místě bych ráda doplnila, že divadelní dílny, které autorka ve výpovědi zmiňuje, se také svým zaměřením u nás od fungování v anglickém prostředí liší. Podrobněji se programům divadelních dílen realizovaných v našich podmínkách věnuji v jedné z následujících kapitol.

V závěru popisu oboru T.I.E. se ještě zastavím u jeho **forem**, časově svázaných s představením. V tomto ohledu existují participativní edukační aktivity „těsně“ **před představením**, v jeho **průběhu** nebo „těsně“ **po něm**. V rámci těchto aktivit „těsně“ před a po zhlédnutí inscenace se obvykle jedná o diskusi s obecnstvem (reflexe na dané téma), rolovou diskusi, workshop na téma z představení nebo techniku tzv. divadlo fórum. Během těchto aktivit lze zastavovat hru a diskutovat o dané situaci nebo jde o přímé vystupování diváků v rámci konkrétní role do hry.<sup>25</sup>

Odtud se již přesunu k vymezení pojmu divadelní dílna, tak, jak jej používáme zatím jen krátce v podmínkách českého prostředí.

---

<sup>22</sup> VALENTA, 2005, s. 1-2.

<sup>23</sup> MACKOVÁ, 2016, s. 31.

<sup>24</sup> MACKOVÁ, 2016, s. 31.

<sup>25</sup> VALENTA, 2000.

## 1.6 Divadelní dílna

Systematická práce s publikem se v současné době nově začleňuje do organizace uměleckých institucí pod názvem *divadelní dílna*. Tento způsob práce s publikem můžeme však sledovat již od 90. let jako právě jednu z forem divadla ve výchově (TIE).

Ještě předtím, než se začnu podrobněji zabývat tím, co se rozumí pod slovním spojením divadelní dílna, ráda bych upozornila na skutečnost, že užívaná terminologie je v souvislosti s těmito programy nejednotná, a to i ze strany jejich samotných realizátorů. Obvykle se mezi divadelními lektory používá termín divadelní dílna, a velmi často je pod tímto názvem také nabízen daný program školám. Existují ovšem také termíny workshop a tvůrčí dílna. Dle slov již výše citované divadelní lektorky Národního divadla v Praze používáme termín divadelní dílna neboli workshop, jedná-li se o samostatný program a název tvůrčí dílna, jde-li o program s návazností na divadelní představení, ať už před nebo po něm.<sup>26</sup> Je třeba zdůraznit, že uvedené vysvětlení odpovídá jednomu konkrétnímu názoru na daný „problém“. V běžné praxi se však nejčastěji setkáváme s používáním pojmu divadelní dílna, anebo jen dílna, i když se jedná o programy určené školním skupinám a jsou spjaté s divadelní inscenací.

I přesto, že respektuji výše uvedené pojmové vymezení ze strany významné osobnosti divadelního lektorství u nás, ráda bych v textu zachovala jednotnou terminologii. Termín, který jsem se tedy rozhodla používat až do konce celého textu je divadelní dílna, a jedná tak proto, že i název mé práce obsahující tento pojem odkazuje k programům, které jsou vždy spjaté s divadelní inscenací.

Divadelní dílny se u profesionálních českých divadelních scén začínají stále více rozšiřovat po vzoru Německa a Velké Británie. Rozumíme jimi tedy čas trávený před nebo bezprostředně po divadelní inscenaci, ve kterém je skupina účastníků – diváků vedena zkušeným odborníkem – divadelním lektorem a formou zážitkové pedagogiky je naplňován cíl, který je vždy definován ve vztahu k recepci a reflexi daného divadelního představení.

Divadelní dílny jsou také považovány za jeden z neúčinnějších způsobů, jak vychovávat citlivé, vnímavé a poučené diváky.<sup>27</sup> Jak již bylo naznačeno, programy bývají realizovány ve dvou různých podobách. „*Divadelnímu představení dílna buď předchází a má*

---

<sup>26</sup> Volný rozhovor s Danielou von Vorst, divadelní lektorkou Národního divadla v Praze.

<sup>27</sup> MACKOVÁ, 2016, s. 61.

*na představení žáky připravit, anebo po něm následuje a má představení reflektovat.*<sup>28</sup> V tomto ohledu záleží na pořadateli, pro jaký model se rozhodne. Důležitou roli zde zastává škola, která se rozhoduje o účasti na tomto doprovodném programu. *„Dílny mohou mít nejrozličnější délku a záleží na škole, jaký prostor je jim ochotna poskytnout.“*<sup>29</sup> Aktivita dílen jsou divadelními lektory velmi pečlivě a s odbornou odpovědností plánovány tak, aby odpovídaly dané věkové skupině žáků, které jsou nabízeny. Následující citace autorky odkazuje ke konkrétnímu lektorskému oddělení, avšak ze své zkušenosti si dovoluji tvrdit, že stejný přístup je vlastní i dalším lektorským oddělením u nás. *„...smyslem dílen je v pojetí ateliéru divadla především výchova citlivého, vnímavého diváka. V ateliéru nejsou tyto formy využívány prvoplánově k osobnostní a sociální výchově, neslouží didaktickým účelům, ale samozřejmě skrze tvůrčí práci v dílnách se pak samozřejmě rozvíjí i osobnostní a sociální schopnosti účastníků.“*<sup>30</sup>

Hlavním cílem divadelních dílen je tedy výchova diváka, který se prostřednictvím hravé zkušenosti nejen učí přemýšlet nad obsahy divadelního umění, ale také si k divadlu vytváří pozitivní vztah. Hlubší vhled do tématu, jež se týká vytváření vztahu diváka k divadlu zejména z pohledu divadelních lektorů, bude obsahem výzkumu v druhé části práce.

## 1.7 Divadelní lektor

Profese divadelního lektora se v našem prostředí etablovala teprve nedávno v souvislosti s rozvojem programů divadelních dílen. Jak už se také nepřímo objevilo v předchozím textu, divadelní lektor je tvůrcem těchto programů a jeho hlavní profesní zaměření se týká výchovy diváka. Je zprostředkovatelem komunikace mezi divadlem a školou.

Působení divadelního lektora bude obsahem samostatné kapitoly této práce, proto zde považuji předchozí vymezení pojmu za dostatečné. Důležité je však z mého pohledu na tomto místě zmínit, že velmi aktuální je ve vztahu k této profesi vznik asociace divadelních lektorů. Proto již můžeme o divadelním lektorovi hovořit jako o dokonale etablované profesi také na území naší země. Důvodem pro založení asociace byla potřeba nejen legislativní cestou navázat vztah s podporovateli dané oblasti, ale zejména vytvoření silného, systematicky fungujícího profesního oboru. Zatímco ekonomické důvody, které stojí za vznikem asociace,

---

<sup>28</sup> MACKOVÁ, 2016, s. 61.

<sup>29</sup> MACKOVÁ, 2016, s. 61.

<sup>30</sup> MACKOVÁ, 2016, s. 65.

mají jasné opodstatnění, důvodů pro vznik soudržného týmu profesionálů, je více. Jednak je žádoucí vytvořit prostor pro pravidelné sdílení zkušeností divadelních lektorů, které povede ke vzájemnému profesnímu obohacování, dále je potřeba umožnit cestu k oficiální komunikaci se zástupci lektorských oddělení v zahraničí, a v neposlední řadě je důvodem také pro celou oblast profese divadelního lektorství vytvořit plnohodnotné podmínky nezbytné k jejímu kvalitnímu výkonu. Dovolím si zde doufat, že důsledkem vzniku asociace bude také zvýšení povědomí o významu a potřebě práce divadelních lektorů u široké i odborné veřejnosti.

Očekávání, která mají v souvislosti se vznikem asociace jednotliví divadelní lektori, budou shrnuta ve výzkumné části práci.

## **1.8 Rozvoj publika neboli Audience development / Audience building**

Publikum, konkrétně dětské, představuje v kontextu této práce cílovou skupinu, ke které směřuje můj výzkum. Proto považuji také za důležité nejprve si vyjasnit, nejen co je publikum, ale i další pojmy, které se v současné době v rámci práce s publikem užívají. Se zahraničním názvem pracuji v textu proto, že se jedná o celý nový koncept, který vznikl na území Anglie.

*„Publikum chápeme jako osoby, které nějakým způsobem vnímají umělecká díla nebo navštěvují kulturní organizace – tedy diváky, návštěvníky a posluchače, stejně jako účastníky doprovodných aktivit.“<sup>31</sup>* Veškerý další obsah textu se omezí pouze na diváky a účastníky doprovodných aktivit.

Přístup k publiku a v souvislosti s tím i jeho rozvoj má svou historii, a proto mu bude také věnován zvláštní prostor v samostatné kapitole. Zde pouze objasním základní význam termínu *audience development*, se kterým budu v textu níže dále pracovat. Za tímto účelem jsem si vybrala definici, kterou uvádí ve své studii zaměřené na publikum Magdaléna Lišková.

*„Pojem rozvoj publika rozšířila umělecká rada Anglie (Arts Council England), která ho chápe jako nový koncept práce s publikem, jehož základem je marketing a obvyklé marketingové zdroje. V oblasti umění se marketing zabývá strategickým plánováním cílů, které jsou vytyčeny na základě vize a poslání organizace s výrazným ohledem na potřeby*

---

<sup>31</sup> LIŠKOVÁ, 2013, s. 4.

publika.“<sup>32</sup> Vedle pojmu *audience development* (rozvoj publika) se také hovoří o *audience building* (budování publika), na jehož principech právě rozvoj publika vzniká. „*Výstavba publika se stejně jako marketing zaměřuje zejména na navýšení množství nových diváků, ale zároveň se orientuje i na důslednější sledování a mapování jejich potřeb a přání.*“<sup>33</sup>

Právě díky uvedeným konceptům práce s publikem se daří vzájemná spolupráce mezi ním a uměleckými organizacemi, základem které je zohledňování požadavků publika na straně jedné a pravidelná účast návštěvníků na pořádaných kulturních akcích na straně druhé.

Poté, co jsem objasnila nejzákladnější termíny spadající do oblasti divadelní edukace, je čas posunout se k další kapitole. Abych plynule navázala, budu věnovat prostor pohledu na divadelní umění jako na fenomén pozitivně ovlivňující rozvoj osobnosti dítěte.

## 2 EDUKAČNÍ POTENCIÁL DIVADELNÍHO UMĚNÍ

Ačkoliv primárním cílem divadelního umění není vzdělávat a vychovávat, nelze jeho edukační funkci opominout. Umění, jak už jsem uvedla v předchozí kapitole, ve svém příjemci přirozeně probouzí potřebu ono vnímané hodnotit a vytvářet si k němu určitý postoj, tedy umění ho nějakým způsobem ovlivňuje, a to může vést ke změnám příjemcovy osobnosti. A výchova není nic jiného než proces, jehož cílem jsou právě trvalé změny v osobnosti vychovávaného. Je tedy potřeba nahlížet na umění mimo jiné jako na jeden z mnoha faktorů, které stojí za kultivací jedincovy osobnosti. V čem konkrétně spočívá edukační potenciál divadelního umění, je mým cílem vyjádřit v této kapitole.

### 2.1 Divadelní umění ve vztahu k poznání

Jakmile mluvíme o poznání, je v tu chvíli jasné, že subjekt, u kterého k poznání dochází, se mění. Na tuto skutečnost upozorňuje autor knihy *Psychochologie umění*, ve které uvádí, že „...každé poznání zanechává v duši svou stopu a člověka mění. Výsledkem poznávací činnosti je poznatek, zkušenost, zážitek.“<sup>34</sup> Autor dále uvádí poznání do souvislosti s uměním a píše, že s tímto druhem činnosti se setkáváme jak na straně umělce, tak i vnímatele.<sup>35</sup> Podobně se k umění ve vztahu k poznání staví Jiří Havelka, který heslo „Umění

---

<sup>32</sup> LIŠKOVÁ, 2013, s. 4.

<sup>33</sup> LIŠKOVÁ, 2013, s. 4.

<sup>34</sup> KULKA, 2008, s. 74.

<sup>35</sup> KULKA, 2008, s. 74.

mění“<sup>36</sup> považuje za svůj osobní slogan. Pokračuje úvahou nad tím, zda divadlo může změnit svět a dochází k závěru, že divadlem se jistě dá alespoň změnit pohled na svět. Svou úvahu rozvádí dále slovy, že divadlo může rozšířit pole vnímání a tím i života, může člověka znovuobjevit jako jeho komplexní lidskou bytost s vnitřní imaginací. Autorova myšlenka končí tím, že právě člověk s imaginací je hůře manipulovatelný, a tedy – divadlo může měnit.<sup>37</sup>

Oba citovaní odborníci z oblasti divadla a psychologie vyjadřují svými argumenty, že divadlo pozitivně ovlivňuje poznání člověka. Může-li se však stát prostřednictvím divadelního umění člověk odolnější vůči manipulaci, může mít divadlo vliv také z hlediska širší perspektivy na celou společnost.

Z pohledu společenského o divadelní výchově uvažuje odbornice na divadlo Silva Macková, která uvádí, že „...divadelní výchova se dostává do popředí zájmu té části veřejnosti, která usiluje o změnu ideologie a snaží se vychovávat budoucí generace ke svobodnému myšlení, k vlastnímu názoru, ke snaze dosáhnout změn.“<sup>38</sup>

Prostřednictvím výpovědí všech výše citovaných autorů lze věřit, že umění skutečně poznání člověka mění.

### **2.1.1 Funkce divadelního umění**

Divadelní umění nemá jen funkci poznávací a výchovnou, ale plní i další funkce, které mají pozitivní vliv na jeho příjemce. Ještě než se ale dostanu k jejich popisu, upřesním zde ještě vztah funkce poznávací a výchovné.

Stejně jako ve školním prostředí od sebe nelze výchovu a vzdělání oddělit, i poznání a výchova v prostředí divadelním jdou ruku v ruce.

Lze předpokládat, že v divadle pro děti a mládež bude převládat funkce výchovná a v divadle pro dospělé funkce poznávací. V obou případech však slouží rozvoji lidské osobnosti, rozumových a morálních schopností člověka, orientaci a hlubšímu porozumění otázkám společnosti.<sup>39</sup>

---

<sup>36</sup> HAVELKA, 2012, s. 13.

<sup>37</sup> HAVELKA, 2012, s. 43.

<sup>38</sup> MACKOVÁ, 2016, s. 47.

<sup>39</sup> PERKNER, HYVNAR, 1987, s. 193 - 194.

Ostatní funkce, kterými divadlo disponuje, jsou zábavná, terapeutická, estetická a reprezentační.<sup>40</sup> Člověk si tedy prostřednictvím účasti na divadelním umění kultivuje svůj estetický vkus (funkce estetická) a skrze prožité příběhy s hlavními postavami si ulevuje od trápení a tím léčí svou duši (funkce terapeutická).

Funkce reprezentační a zábavnou, které ještě nebyly přesně vymezeny, představím o něco podrobněji. Reprezentační znamená, že jedinec se při návštěvě divadla nachází v kolektivu, se kterým ho spojují různé sociální vazby<sup>41</sup> a v souvislosti s tím si také potvrzuje identitu se skupinou, ke které patří.<sup>42</sup> Zábavnou funkci, i když je její význam srozumitelný, bych ráda více rozvedla, protože zábava se může týkat i odlišných zážitků, například návštěvy restaurace nebo fandění oblíbenému fotbalovému týmu, a ta se od zábavy při účasti na divadelním umění přeci jen trochu liší. Za účelem detailnějšího vymezení použiji slova Františka Sokola, který velmi citlivě přirovnává zábavu v divadle k estetickému, citovému i rozumovému potěšení.<sup>43</sup>

## **2.2 Dítě jako recipient divadelního umění**

Duše dítěte se od duše dospělého v mnohém liší, a proto stejně jako ve školním vzdělávání i v divadle vůči dítěti uplatňujeme tomu odpovídající přístup. V čem konkrétně se dítě v roli diváka odlišuje od dospělého recipienta a jaká specifika by mělo mít divadelní umění pro mládež, objasním v této kapitole.

Rozvoj osobnosti dítěte ovlivňuje mnoho faktorů. Výchovný styl rodičů, škola, prostředí, vrstevníci, zkrátka vše, s čím se dítě dostane do interakce, může jeho osobnost formovat. Snad nejvýznamnější roli v tomto ohledu hned vedle rodiny stále zaujímá škola, ale kromě formálního vzdělávání jsou také zcela zásadní mimoškolní aktivity v rámci neformálního vzdělávání. Tento typ edukace umožňuje i dětem ze sociálně slabého rodinného prostředí, aby poznávaly kulturní život v celé jeho rozmanitosti. Institucí, které za tímto účelem školy navštěvují, je mnoho a jednou z nich, na kterou se omezím, a bude k ní veškerý následující text vztahován, je divadlo.

---

<sup>40</sup> PERKNER, HYVNAR, 1987, s. 193 - 194.

<sup>41</sup> PERKNER, HYVNAR, 1987, s. 193 - 194.

<sup>42</sup> SOKOL, 1982, s. 40.

<sup>43</sup> SOKOL, 1982, s. 92.

A právě divadlo je, jak píše Alena Urbanová, jednou z cest, jak budovat most mezi světem dětským a dospělým.<sup>44</sup> Čím konkrétně je však divadlo přínosné pro dítě v daném okamžiku, a co mu umožňuje nenásilný vhled do mnohdy složitého světa dospělých, vysvětluje Dorothy Heathcoteová, na kterou odkazuje ve svém článku Eva Machková. Autorka hovoří o základním modelu, který je vždy tvořen ze situace a vztahu, a smyslem dramatu je prostřednictvím zobrazování těchto modelů umožnit dětem přenášet je do života.<sup>45</sup> Důležitou osobností, o které se v textu dále hovoří v souvislosti s významností učení pro praktický život dítěte, je německý pedagog Wolfgang Klafki, který již v 60. letech požadavek vůči učení vznesl, a to nejen ve vztahu k budoucnosti, ale i k přítomnosti dětí, aby je oslovovalo tady a teď.<sup>46</sup>

Z. Hořínek velmi otevřeně popisuje rozdíl mezi dítětem a dospělým v roli diváků. „*Děti jsou potenciálně inteligentnější vnímatelé než dospělí. Děti jsou zvyklé setkávat se s jevy neznámými a jim doposud nesrozumitelnými a po svém se s nimi vypořádávat. Jdou stále nad svou míru. Co je přesahuje, to si přizpůsobí...*“<sup>47</sup> To ovšem nevylučuje potřebu zohlednit, že divadelní představení navštívilo dítě. S odkazem na kapitolu věnující se vývoji divadla pro děti u nás, zhruba od údobí mezi dvěma světovými válkami se začal prosazovat specifický přístup k dítěti. „*Klade se důraz na kvalitativní hledisko, které v sobě zahrnuje poznání, že osobnost dítěte se kvalitativně liší od osobnosti dospělého a má tedy svá specifika.*“<sup>48</sup>

U dítěte v hledišti se jedná zejména o způsob vzájemné komunikace mezi ním a lidmi na jevišti. A. Urbanová zdůrazňuje, že děti žádají ujištění, že herci jsou tu pro ně a hraje se společná hra, tedy jde hlavně o pocit rovnocennosti.<sup>49</sup> Dítě totiž není „malý človíček“, ale v každém okamžiku jeho vývoje svým způsobem hotová bytost – slovy Mukařovského „období sociální adaptace“, ve které hledá poučení o životě každou otázkou.<sup>50</sup> Malý divák je připraven dozvídat se nové informace a nechávat se obohacovat rozmanitými zážitky. Ovšem konkrétně v divadle „...*bude dítě správně percipovat dějovou linii nabízeného příběhu, bude-li hra odpovídat jeho možnostem, bude-li přiměřená jeho psychice.*“<sup>51</sup> Když je dospělému něco nesrozumitelné, necítí se komfortně, ale obvykle s rozvahou a klidem nachází různými způsoby informace, aby porozuměl. U dětí je to trochu jinak. „*Je-li něco nesrozumitelné,*

---

<sup>44</sup> URBANOVÁ, 1993, s. 2.

<sup>45</sup> MACHKOVÁ, 2016, s. 36.

<sup>46</sup> MACHKOVÁ, 2016, s. 36.

<sup>47</sup> HOŘÍNEK, 1984, s. 45.

<sup>48</sup> PLAŇAVA, PŘIKRYLOVÁ, 1977, s. 21.

<sup>49</sup> URBANOVÁ, 1993, s. 67.

<sup>50</sup> DISMAN, 1946, s. 35.

<sup>51</sup> PLAŇAVA, PŘIKRYLOVÁ, 1977, s. 78.



*nemohou-li přijít na to, o čem to bylo, rozzlobí se. Odmítají o tom vůbec hovořit, reagují doslova agresivně.*<sup>52</sup> Divadelní kritička nadneseně dodává, že je to pomsta za zklamání, za to, že jejich touha po kontaktu byla odmítnuta.<sup>53</sup>

Skutečných odborníků, kteří by zkoumali specifika divadla pro mládež přímo prostřednictvím výpovědí samotných dětí, doposud není příliš. Avšak v 90. letech se A. Urbanová pečlivě věnovala odborným rozborům reakcí dětí, pozorovala jejich výkresy, poslouchala jejich slovní asociace a úvahy a zjistila, že „...úpornou, usilovnou, vstřícnou snahou dětských diváků – a to i těch nejmenších – je pochopit, domýšlet, dobrat se logiky a smyslu, zapojit to, co vidí do své životní zkušenosti.“<sup>54</sup> Dále také tato odbornice v oblasti divadla pro děti spolu s dalšími psychology na základě jejich společného zkoumání formulovala, že děti nejsou schopny vyjádřit své divácké požadavky, ale prostřednictvím jejich výzkumné práce lze alespoň rámcově pochopit, co od divadla podvědomě očekávají. V tomto ohledu hovoří o ventilu nahromaděných prožitků, uvolnění tenzí, rozechvění sensitivity, zostření vnímavosti, emoci a katarzi – pocit uspokojení, že chaos života byl uspořádán a že mu porozuměly.<sup>55</sup> Samy děti však přeci jen byly do jisté míry schopny v této věci odpovědět. V souvislosti s otázkou „Co by nemělo chybět v divadle pro děti?“ vznesly, jak autorka popisuje, shodné přání – divadlo pro děti má být veselé, může být i trochu poučné, ale hlavně veselé.<sup>56</sup>

Práce s dětským publikem je důležitá nejen proto, že ovlivňuje podobu dalších generací publika<sup>57</sup>, ale také proto, že divák, který se naučil navštěvovat divadlo v mladém věku, zůstává jeho příznivcem průběžně, dokonce se frekvence jeho návštěv se vzrůstajícím věkem mírně zvyšuje.<sup>58</sup> Kromě pravidelné účasti na divadelním umění je důležité, aby divák měl možnost v souvislosti s konkrétní divadelní inscenací také svůj zážitek reflektovat a dozvídat se více informací nejen o tématu vybrané hry, ale o celém procesu stojícím za tvorbou a prezentací díla. Slovy B. Lelka ještě dodám, že „...aby byl divák schopen aktivně vnímat vyšší umělecké hodnoty, musí svou divadelní vnímavost pěstovat a měl by prohlubovat svůj vztah i k ostatním druhům umění, vzdělávat se, aby byl schopen oddaně sloužit divadelnímu umění, a aby umění tak mohlo sloužit jeho kulturnímu růstu. V tom musíme být

---

<sup>52</sup> URBANOVÁ, 1993, s. 64.

<sup>53</sup> URBANOVÁ, 1993, s. 64.

<sup>54</sup> URBANOVÁ, 1993, s. 67.

<sup>55</sup> URBANOVÁ, 1993, s. 64.

<sup>56</sup> URBANOVÁ, 1993, s. 102.

<sup>57</sup> URBANOVÁ, 1993, s. 102.

<sup>58</sup> ŽANTOVSKÁ 2012, s. 107.

*divákovi nápomocni.*“<sup>59</sup> V době, kdy se citovaný autor o přístupu k dětskému divákovi zmiňuje, však ještě neexistovaly takové druhy programů zaměřené nejen na recepci a reflexi divadelního představení určené dětem, jako jsou dnes. Teoretické úvahy dřívějších odborníků volajících po potřebě zabývat se v tomto ohledu dětmi a umožňovat jim poznání o divadelním umění v celé jeho komplexnosti se v současnosti stávají běžnou součástí profesionálních divadelních scén a rozvíjí se i u dalších kulturních institucí.

Je však také na místě zmínit, že „*vše, s čím se dítě při svém estetickém prožitku setká, může mít pro něho utvářecí charakter a to ve smyslu pozitivním i negativním.*“<sup>60</sup> Na dané tvrzení si dovolím krátce navázat. Všude, tedy nejen při účasti na divadelním představení může vzniknout situace, která bude mít negativní vliv na utváření charakteru jedince. Nicméně z mého pohledu je ve vztahu k dítěti důležité, aby se i s těmito situacemi dostalo do konfrontace a vychovatel by mu neměl bránit v tomto poznání. Domnívám se, že přehnaná snaha vychovatelů vytvořit jen bezpečné a za každou cenu optimální podmínky, může v jisté míře znesnadnit dítěti cestu životem, která také jistě nebude vždy jen „bezpečná“ a „optimální“. Co však považuji za nezbytné, je o těchto nabytých zkušenostech, ať už pozitivních nebo negativních, s dítětem hovořit a na jeho svobodné a nezávislé cestě životem ho za každých okolností podpořit. A stejně tak tedy i po návštěvě divadla, která pro dítě představuje spoustu nových poznání, je žádoucí s ním o jeho pocitech z čerstvého zážitku diskutovat. Jen tak můžeme snížit na minimum případný negativní vliv na utváření jeho osobnosti, o kterém hovoří citovaný autor.

Na otázku, *Co je pro nás dospělé kultura pro děti?*, odpovídá Luděk Richter, že je to součást našeho společného světa, součást našeho dialogu s nimi a působení na ně a konkrétně divadlo jim může pomoci pootevřít vrátka k řešení témat, která jsou pro ně stejně důležitá, jako pro nás dospělé.<sup>61</sup>

---

<sup>59</sup> LELEK, 1971, s. 102.

<sup>60</sup> SOKOL, 1982, s. 40.

<sup>61</sup> RICHTER, 2006, s. 87 - 89.

### 2.2.1 Specifikum divadelní hry pro děti

K dosažení uceleného pohledu na divadelní umění určené dětskému divákovi, se zde ještě krátce zastavím u jeho tvůrců.

Abychom mohli hovořit o skutečně kvalitní divadelní hře pro děti, měl by její autor brát v potaz několik důležitých aspektů. „*Měl by pamatovat ve vztahu k dítěti na jeho možnosti, schopnosti a znalosti: obsahově; co do způsobu myšlení a cítění; co do myšlenkové srozumitelnosti; citově; jazykově; kompozičně; co do pohledu na svět; temporytmicky a také co do druhu komunikace.*“<sup>62</sup> Nebo také jinými slovy by bylo optimální, kdyby měl tvůrce inscenace k dispozici soubor takových psychologických poznatků, které by mohl konfrontovat se svými záměry a plány.<sup>63</sup> To je jistě v praxi obtížné, a proto vidím jako alternativní cestu k řešení, a tedy, aby každý dramaturg divadelních inscenací pro děti konzultoval v průběhu tvorby scénáře své záměry s psychology, zejména těmi, kteří se věnují osobnostně vývojovým charakteristikám. V současné době, kdy je v rámci programů zaměřených na rozvoj publika umožněno pravidelné vzájemné setkávání publika s tvůrci inscenací, se ruku v ruce s tím i zvyšuje pravděpodobnost, že inscenace pro děti budou ve všech ohledech odpovídat požadované kvalitě.

Kapitolu si dovoluji uzavřít opět slovy A. Urbanové, a totiž, že „...*odpovědnost za kvalitu mají všichni, kdo vystoupí před dětské publikum, profesionálové i amatéři, vždycky a všude.*“<sup>64</sup>

### 2.2.2 Proč divadelní umění jako součást všeobecného vzdělávání?

Zde se pokusím odpovědět na otázku, jakou roli představuje divadlo v rámci školního vzdělávání a zejména proč je důležité, aby v něm mělo své místo.

Osobnost žáků je prostřednictvím divadelní kultury již systematicky kultivována díky **Rámcovému vzdělávacímu programu**, do kterého je dramatická výchova začleněna jako doplňující vzdělávací obor jedné ze vzdělávacích oblastí Umění a kultura. Tato oblast „...*se týká společného zaměření na rozvoj smyslového vnímání, kreativity, vnímání a utváření mimouměleckého estetického chování a mezilidských vztahů a chápání*

---

<sup>62</sup> RICHTER, 2006, s. 67.

<sup>63</sup> SOKOL, 1982, s. 120.

<sup>64</sup> URBANOVÁ, 1986, s. 5.

*umění jako komunikace a osvojování si světa. V osobnostní a sociální výchově lze účinně využít postupů dramatické výchovy.*“<sup>65</sup>

Ráda bych odkázala k odborníkům, kteří svými vědeckými poznatky podporují argument, proč je pro učení žáků divadelní umění přínosné. Pod divadelním uměním zde bude myšleno nejen divadelní představení, ale také divadelní edukace ve smyslu účasti žáků na různých dramatických aktivitách.

Začnu odkazem k J. Valentovi, který shledává edukační potenciál ve zkušenosti, na které dramatická výchova (DV) staví. Nejprve vymezuje pojem zkušenost takto: *„Zkušenost je v paměti uložený komplex vědomostí, postojů, pocitů, myšlenek a též praktických dovedností, kterých jsme nabyli za svého života ve vztahu k různým situacím nebo jevům. Zkušenost nemusí být stabilní, může se měnit. Zkušenosti nám umožňují lépe zvládat život. Ale i naopak: rigidní nebo příliš subjektivní nebo bez ohledu na podmínky nevhodně uplatněná zkušenost nám život komplikuje.*“<sup>66</sup> Autor v souvislosti s tím vyzdvihuje zkušenostní učení a konkrétně o DV říká, že její specifikum tví v tom, že může navodit prakticky jakoukoliv zkušenost, ale s tím, že tato zkušenost vznikne v rámci hry.<sup>67</sup> Dále upozorňuje na skutečnost, že využití metod DV navozuje interakce, konfrontace, vzájemné vyladování, vznikání atd. těchto zkušeností, jež by mělo sloužit fixaci užitečných zkušeností, oslabení problematických a tvorbě nových.<sup>68</sup>

Dále bych citací Jaroslava Janovského, který píše, že *„...divadlo tím, že působí hluboce na cit, má nejlepší předpoklady, aby položilo do dětské duše účinné a pevné základy všech vlastností, které jsou nezbytné k tomu, aby byla podpořena a usnadněna práce školy, tj. rozvíjení intelektu.*“<sup>69</sup>

Jen tyto dva uvedené argumenty citovaných odborníků jsou, domnívám se, dostatečně silné pro to, aby škola nahlížela na divadelní umění jako na fenomén s velkým potenciálem k pozitivnímu rozvoji žákovy osobnosti. Nyní však ještě uvedu další podpůrná tvrzení s odkazem jednak na Davida Besta, amerického odborníka z Umělecké akademie v San Franciscu a dále na tým zahraničních výzkumníků pro oblast drama ve vzdělávání.

---

<sup>65</sup> Rámcový vzdělávací program. In: Praha: VÚP, 2005.

<sup>66</sup> VALENTA, 2008, s. 81

<sup>67</sup> VALENTA, 2008, s. 81

<sup>68</sup> VALENTA, 2008, s. 82

<sup>69</sup> JANOVSKEÝ, 1981, s. 7.

David Best se ve své publikaci z roku 1992 zabývá vztahem mezi schopnostmi lidského cítění (efektivita/kreativita) a objektivním usuzováním (kognice/racionalita). Tvrdí, že emoce je determinována a neoddělitelná od kognice, tedy že druhy pocitů, které jsou provincií umění, jsou expresí porozumění, kognice a racionality.<sup>70</sup> O učení skrze divadlo říká, že „...nejde pouze o trénování pocitů, ale povzbuzování porozumění nebo racionality, která se získá skrze emociální zkušenost“<sup>71</sup> Autorovo tvrzení nás informuje o tom, že divadlo má také blahý vliv na rozvoj rozumové složky osobnosti. Ještě na okamžik se vrátím k výše citovanému J. Janovskému. Jeho poznání, že divadlo působením na cit vytváří základy vlastností nezbytných pro následný rozvoj intelektu, Brian Way svým příspěvkem o tom, že již samo divadlo racionalitu přímo rozvíjí, posouvá o krok dál.

Na závěr bych ráda přínos divadelního vzdělávání pro školu podpořila argumenty samotných učitelů, kteří se spolu se svými žáky podrobili dlouhodobému rozsáhlému mezinárodnímu výzkumu týkajícího se divadla ve vzdělávání. Představím tedy závěrečné hodnocení učitelů ve vztahu k žákům, kteří se v určitém časovém rozmezí účastnili v rámci výzkumného programu rozmanitých drama aktivit. „Učitelé zaznamenávají mnoho pozitivních změn v osobnostech dětí: stávají se sebevědomější, jsou více otevřeni ostatním, tolerantnější a kooperativnější. Tak, jak se cítí být součástí skupin, jejich sociální citlivost a schopnost kooperovat se rozvíjí.“<sup>72</sup> Na otázku, jaké shledávají pedagogické cíle ve vzdělávání divadlem, odpovídají, že žákům je dána možnost růst jak osobnost, věřit v sebe, zlepšovat sociální zdraví, nacházet vlastní estetické vyjádření, ale také získávat emocionální i intelektuální zkušenosti, rozvíjet představivost, učit se jak řešit problémy, pracovat na verbálních dovednostech a pozorném naslouchání.<sup>73</sup>

Vše, co učitelé zmínili v hodnocení jejich žáků, odpovídá tomu, co o umělecké výchově napsal Jaroslav Vostrý. „Umělecká výchova funguje jako něco, co může u mladých lidí vést ke kultivaci estetického cítění, emocionální kultivaci, k rozvoji sensibility a základní schopnosti spolubytí svobodných jedinců na odpovídající úrovni chování.“<sup>74</sup>

Na základě všech výše uvedených argumentů souvisejících s otázkou odpovídající názvu této kapitoly *Proč divadelní umění jako součást všeobecné vzdělání?* je položena otázka, domnívám se, plně zodpovězena.

---

<sup>70</sup> ALLEN, ALLEN, DALRYMPLE, 1999, s. 29.

<sup>71</sup> ALLEN, ALLEN, DALRYMPLE, 1999, s. 29.

<sup>72</sup> CZIBOLY, 2010, s. 66

<sup>73</sup> CZIBOLY, 2010, s. 66

<sup>74</sup> VOSTRÝ, 1996, s. 3.

### 3 PŘÍSTUP (NEJEN) K DĚTSKÉMU PUBLIKU V HISTORICKÉM KONTEXTU

Tak, jak o divadelním umění ve vztahu k dítěti smýšlíme dnes, je skutečností až posledních pár desetiletí. Stejně jako mělo pozvolný vývoj školství a literatura pro děti a mládež, i divadlo určené dětem vznikalo velmi pomalu. V této kapitole stručně nastíním historii českého dětského divadla, abych mohla volně přejít k vymezení současného přístupu (nejen) k dětskému publiku.

#### 3.1 Dětské publikum pohledem historie

Za účelem popisu historického vývoje divadla pro děti budu vycházet z odborných textů D. Čeporanové, O. Srbové, J. Valenty a V. Pazourka.

Když se řekne „divadlo“, většina z nás si jistě vybaví živé herce na jevišti. I to však mělo svůj vývoj a navazovalo až na divadlo loutkové, které bylo prvním divadlem na našem území. „Podle Dr. Veselého se vyskytují první zprávy o loutkových divadelních představeních v Čechách v r. 1657.“<sup>75</sup> To však bylo určené jen dospělému divákovi a autor dále uvádí, že lze jen těžko určit, jak se vyvinula představení pro děti a pokračuje tím, že „...nejpravděpodobněji šla ruku v ruce s důvody podnikatelskými a zprvu jistě nebylo činěno zvláštních ani repertoárních, ani režijních výjimek z hlediska výchovného nebo psychologického.“<sup>76</sup>

Stejně, jako se rozvíjí školství, vzniká také později samostatné živé divadlo pro děti. Poprvé se tedy na českém profesionálním divadle objevují hry pro děti koncem šedesátých let 19. století.<sup>77</sup> Ovšem i divadelní tvorbu zasahuje obrodná vlna realismu a autoři se snaží oproti dřívějším pohádkovým dramatizacím představit dítěti životní pravdu.<sup>78</sup> D. Čeporanová dále upozorňuje na kvalitu, která odpovídá inscenacím pro děti v této době. Píše, že dlouho nese stopy diletantství a povrchnosti po stránce umělecké i výchovné.<sup>79</sup>

Tato situace se mění na počátku dvacátého století. V divadelnictví nastává ideový obrat, který je podmíněn moderně orientovanými snahami vědecké pedagogiky a působením

---

<sup>75</sup> PAZOUŘEK, 1947, s. 21.

<sup>76</sup> PAZOUŘEK, 1947, s. 21.

<sup>77</sup> ČEPORANOVÁ, 1972, s. 4.

<sup>78</sup> ČEPORANOVÁ, 1972, s. 26.

<sup>79</sup> ČEPORANOVÁ, 1972, s. 22

literatury pro mládež.<sup>80</sup> Autorka píše, že „...rozmach představení pro děti začal od počátku 20. století vyvolávat v život různé estetické i výchovné problémy a často budila diskusi otázka: Jak často a od kterého roku svého věku má dítě chodit do divadla. Většinou zvítězil názor, že malé děti by měly navštěvovat divadlo jen zřídka.“<sup>81</sup> Důležité ale bylo, jak Čeporanová dále pokračuje, že o pozitivním významu divadla ve výchově dětí se už nepochybovalo.<sup>82</sup>

Nyní se postupně dostávám k situaci, která odpovídala divadlu pro děti v meziválečném období. Po první světové válce je „...cílem učinit z divadla pro děti to, čím má být, totiž divadlo a nic jiného. Divadelní hra pro děti má však být obrazem života, zachycovat a představovat mravní reálnou životní plnost a opravdovost.“<sup>83</sup> Potvrzují to slova O. Svobody, který odpovídá na otázku, co tedy od divadla chceme. „Žádáme pečlivějšího výběru repertoáru, omezení výhradně dramatizovaných pohádek, zejména odstranění a vymýcení řemeslného šmejdu. Chceme, aby se v zájmu mravní výchovy věnovalo více péče hře ze života.“<sup>84</sup> Důležitým je v tomto období rok 1935, ve kterém Míla Mellanová podle vzoru Moskevského divadla pro děti N. I. Sacové zakládá Pražské dětské divadlo.<sup>85</sup> „Jakmile přibýlo zkušeností z působení speciálního divadla pro děti M. Mellanové, malého d 41 a Dismanových průzkumů, dospívalo se k hlubšímu promyšlení otázky herectví v divadle pro děti, a to jak ve vztahu k dětskému divákovi, tak ve vztahu k samotnému tvůrci – herci.“<sup>86</sup> To lze doložit také komentářem Bohumila Mužíka z roku 1942, kdy píše, že odlišnost herce pro děti lze spatřovat v důkladném studiu malého diváka, ve znalosti jeho duševního světa, v poznání a promyšlení dobrého divadla a herecké práce pro dítě, která vyžaduje především lásky k dětem.<sup>87</sup>

Po ukončení druhé světové války se změny v souvislosti se společenským a kulturním rozvojem promítly také do divadelní tvorby pro děti a mládež. Vznikla pro ně profesionální divadla, vytvořily se ochotnické soubory jednak dospělých hrajících pro děti, jednak ochotnické soubory dětí.<sup>88</sup>

---

<sup>80</sup> ČEPORANOVÁ, 1972, s. 22.

<sup>81</sup> ČEPORANOVÁ, 1972, s. 8.

<sup>82</sup> ČEPORANOVÁ, 1972, s. 8.

<sup>83</sup> ČEPORANOVÁ, 1972, s. 27.

<sup>84</sup> SVOBODA in: ČEPORANOVÁ, 1972, s. 16.

<sup>85</sup> Míla Mellanová. *Wikipedie, otevřená encyklopedie* [online]. [cit. 2018-07-19]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/M%C3%ADla\\_Mellanov%C3%A1](https://cs.wikipedia.org/wiki/M%C3%ADla_Mellanov%C3%A1)

<sup>86</sup> SRBOVÁ in: ČEPORANOVÁ, 1972, s. 21.

<sup>87</sup> MUŽÍK in: ČEPORANOVÁ, 1972, s. 23.

<sup>88</sup> ČEPORANOVÁ, 1972, s. 1.

Zde se dostávám do let šedesátých, která představují důležitý vývoj nejen pro výchovu a vzdělávání, ale také pro divadlo. „*V oblasti výchovy a vzdělávání se projevila tendence k uvolnění režimu v procesech vyučování, zvýšení podílu aktivní participace žáka na procesu získávání vzdělání. Samo divadlo začalo oživením ideje aktivní účasti diváka na procesu tvorby vycházet vstříc i potřebám výchovy.*“<sup>89</sup> Avšak i přesto, co uvádí citovaný autor ve vztahu k rokům šedesátým, ještě o deset let později píše ve své diplomové práci B. Lelek, že důležitý význam, které mají návštěvnické organizace pro výchovu divadelního obecnstva, není zřejmě dostatečně celospolečensky doceněn.<sup>90</sup> A ještě o dalších dvacet let později o dramatique pro děti píše A. Urbanová, že „...*se pohybuje na mnohem nižší úrovni než dětská próza a poesie.*“<sup>91</sup> Za jednu z příčin autorka uvádí nespravedlivý rozdíl v odměňování této práce.<sup>92</sup>

I když devadesátá léta, o kterých výše citovaná odbornice píše, jsou velmi nedávnou historií, s potěšením lze říci, že za posledních 25 let se v dramatique pro děti a troufám si říct, že i v odměňování této práce a jejího celospolečenského docenění uskutečnil obrovský pokrok. V následující kapitole si vytyčuji cíl toto své tvrzení dokázat prostřednictvím názorů současných specialistů v oboru kultury a vzdělávání.

## **3.2 Dětské publikum pohledem současnosti**

Zde vysvětlím, co všechno se skrývá za dnes již ustáleným termínem *rozvoj publika*, a uvedu několik konkrétních příkladů ze současného fungování práce s publikem.

### **3.2.1 Rozvoj publika a práce s ním - Audience development**

Pojem audience development jsem již blíže vymezila na začátku této práce, proto se nyní budu zabývat zejména tím, k jakým aktivitám se rozvoj publika vztahuje.

V odborném časopisu *Tvořivá dramatika* se dočteme, že tento pojem vzešel z dokumentu Umělecké rady Anglie (Arts Council England), ve kterém je definován jako činnosti zahrnující zjišťování a zajišťování potřeb existujícího a potencionálního publika pro prohloubení vztahu s danou kulturní organizací.<sup>93</sup> Abych objasnila, o které činnosti se

---

<sup>89</sup> VALENTA, 2005, s. 1-2.

<sup>90</sup> LELEK, Břetislav, 1971, s. 150.

<sup>91</sup> URBANOVÁ, 1993, s. 32.

<sup>92</sup> URBANOVÁ, 1993, s. 32.

<sup>93</sup> BURA, 2017, s. 29.



konkrétně jedná, vycházím z aktuální diplomové práce K. Puczokové věnující se tématu výchovy publika a zejména z publikace M. Liškové RE:PUBLIKUM, Možnosti spolupráce s publikem ve 21. století.

**Hlavní cíl** audience developmentu (AD) je vyjádřen ve smyslu, že „...staví na potřebě vzdělávat a vychovávat publikum k porozumění a vyhledávání umění.“<sup>94</sup> Cíle, který si AD klade, není snadné dosáhnout.

**Aktivita**, prostřednictvím kterých se k němu postupně snaží přiblížit, jsou následující. „Dlouhodobá spolupráce s diváky, jejich aktivní zapojení, obousměrnost komunikace a neustálý vývoj vztahu.“<sup>95</sup>, jinými slovy „AD pomocí dlouhodobých vnímavých strategií vedoucích k většímu pochopení a ocenění umění posiluje vztah publika s institucí, jejím typem umění a uměním jako celkem.“<sup>96</sup>

**Formy AD** představují nejčastěji vzdělávací programy, programy pro speciální skupiny, debaty s umělci, prohlídky zákulisí, interakce s umělci, ale také věrnostní programy, dobrovolnické programy a zapojení do plánování.<sup>97</sup> Dovoluji si zde předpokládat, že z uvedených forem AD nejlépe přispívají k cíli právě vzdělávací programy, které jsou obvykle připravovány a realizovány kvalifikovanými odborníky v oblasti práce s publikem a mají také možnost oslovovat širokou část veřejnosti. Uvedeno do mezinárodního kontextu „...na rozdíl od Ameriky či Anglie se v České republice nevyskytují agentury specializující se na AD a organizacím chybí spolupráce s externími odborníky, kteří by byli najati pouze pro jeho nastavení. V nejpokročilejších případech však i v ČR můžeme sledovat zavedení pozice *divadelní lektor*, která se na tuto činnost specializuje.“<sup>98</sup> A právě k divadelnímu lektorovi byla směřována má slova předcházející tuto citaci.

M. Lišková upozorňuje, že za účelem zjištění, zda zvolená metoda práce s publikem byla úspěšná, je nutné vyhodnotit její dopad na naplňování cílů organizace pomocí měřitelných a časově ukotvených ukazatelů postupu, a že v případě, že nebudeme-li průběžně celý proces důsledně hodnotit a revidovat, nelze očekávat viditelné pozitivní výsledky.<sup>99</sup> Na uvedené bych ráda zareagovala tím, že ačkoliv se ještě ne všechny organizace v současnosti pravidelnému a přesnému hodnocení a revidování úspěšnosti zvolené metody ve vztahu ke

---

<sup>94</sup> PUCZOKOVÁ, 2016, s. 3.

<sup>95</sup> PUCZOKOVÁ, 2016, s. 10.

<sup>96</sup> PUCZOKOVÁ, 2016, s. 10.

<sup>97</sup> PUCZOKOVÁ, 2016, s. 15.

<sup>98</sup> PUCZOKOVÁ, 2016, s. 16.

<sup>99</sup> LIŠKOVÁ, 2013, s. 6.

stanovenému cíli věnují, snahy o to snad již všude probíhají. Nelze také opominout, nyní ve vztahu k participantovi, že pohybujeme-li se v oblasti umění ve vzdělávání, potom skutečný přínos pro konkrétního účastníka současných programů lze sledovat až v jeho budoucím dospělém životě a troufám si tvrdit, že ten je v podstatě neměřitelný.

### 3.2.2 Kreativní Evropa, Kreativní Partnerství a Sdružení D jako vybrané současné projekty zaměřené na rozvoj dětského publika

Programy reagující na potřeby současného dětského publika jsou dnes velmi aktuální, a proto i jejich počet narůstá. Zde se stručně zaměřím na tři vybrané projekty, které považuji za důležité zmínit.

První program zaměřený na práci s dětmi funguje pod **Sdružením D**, které působí v Olomouci. „*Sdružení D se věnuje vzdělávání dětí a mládeže interaktivními metodami, se zaměřením na metodu tvořivé dramatiky. Pod mottem - Prožitkem formujeme osobnost - připravují s dětmi inscenace na téma drogové závislosti, šikany, rasismu a dalších společenských jevů za použití alternativní výuky, hereckých technik a sociální psychologie.*“<sup>100</sup>

Další důležitý program, který v České republice v širokém rozsahu pracuje s dětmi a mládeží v oblasti umění a vzdělávání je **Creative Partnerships**. „*Speciální britský program spolupráce formálního vzdělávání s uměleckými organizacemi a umělci Creative Partnerships rozpracovává a snaží se do českého prostředí uvést Společnost pro kreativitu a vzdělávání...a na základě spolupráce profesionálních umělců a pedagogů přímo ve výuce dochází k navyšování tvůrčího potenciálu žáků, flexibility pedagogů i umělců.*“<sup>101</sup> Pouze z pozice neangažovaného pozorovatele popsaného typu spolupráce umělců, pedagogů a žáků si dovoluji radostně dodat, že vede k úspěšným výsledkům.

Poslední program, který následně blíže specifikuji, nese název **Kreativní Evropa**. Oficiální dokumenty ho definují tak, že „...odpovídá návrhu Evropské komise řešící finanční podporu kulturních a kreativních odvětví na léta 2014 – 2020. Program si klade za cíl vytvářet pro umělce, umělecké profesionály a organizace co nejvhodnější podmínky pro práci s příhraničním dopadem a umožnit jim dosáhnout na co nejširší možné publikum v celé

---

<sup>100</sup> LIŠKOVÁ, 2013, s. 1-2.

<sup>101</sup> LIŠKOVÁ, 2013, s. 1-2.

*Evropě.*<sup>102</sup> Kromě citovaného se také prostřednictvím projektů zaměří na budování dlouhodobého vztahu evropského publika v evropské kultuře i umění. Základem vzdělání má být výměna zkušeností mezi kolegy a systematická podpora síťování a mezinárodní spolupráce, která by měla vést k urychlení vývoje nových metod a trendů, jež napomohou dalšímu vývoji v oblasti rozvoje publika.<sup>103</sup>

V závěru se vrátím k vytyčenému cíli pro tuto kapitolu, jímž bylo dokázat, že od 90. let se výrazně rozšířilo povědomí nejen odborné veřejnosti o přínosech oboru divadla ve výchově. Domnívám se, že nejen vybrané konkrétní programy, ale i celkový současný přístup k dětskému publiku vymezený na začátku kapitoly, jsou toho dokladem v pozitivním slova smyslu.

## 4 DIVADELNÍ LEKTOR

V kapitole věnované profesi divadelního lektora se soustředím na základní čtyři modely jejího fungování odpovídající různým úrovním spolupráce s kulturní institucí. Ačkoliv se termínem divadelní lektor zabývám na začátku práce, i zde se ještě u pojmenování této profese krátce zastavím a v souvislosti s tím také představím i oblast činností, pro kterou jsou dnes tito specialisté uznáváni.

### 4.1 A proč ne divadelní pedagog?

Jak jsem již výše v textu naznačila, setkáváme se v současnosti s nejednotným názorem na užívání názvu této profese, a to ze strany jejich samotných vykonavatelů. Proč tomu tak je objasním prostřednictvím následujících protikladných argumentací divadelních lektorek.

V loňském vydání *Tvořivé dramatiky* vyšel mimo jiné článek Anny Bury, jehož název odpovídá otázce, zda je adekvátní pro tuto profesi užívat označení **divadelní lektor (DL)** nebo **divadelní pedagog (DP)**. Autorka článek zahajuje tvrzením, proč by vedle dvojice galerijní a muzejní pedagog měl stát divadelní lektor. Ve všech svých výpovědích bude A. Bura obhajovat použití termínu divadelní pedagog a její první silná argumentace se týká

---

<sup>102</sup> LIŠKOVÁ, 2013, s. 15.

<sup>103</sup> LIŠKOVÁ, 2013, s. 8-9.

legislativního řazení a kvalifikace, která by byla z jejího pohledu v tomto případě snazší. Pokračuje definicí pojmu divadelní pedagogika a staví ji do konfrontace s profesními činnostmi divadelního lektora. Zdůrazňuje v této souvislosti shodu mezi tím, co znamená divadelní pedagogika a co odpovídá náplni práce divadelního lektora. Konkrétní analogie se týká zejména cílů uměleckého vzdělávání a marketingových nástrojů. Autorka uvádí, že stejně jako definice pojmu divadelní pedagogika označuje různé způsoby a směry vzdělávání v uměleckých divadelních profesích a různá opatření a marketingové nástroje směřující ke snaze přilákat nové a zejména mladé diváky, tak také divadelní pedagog skutečně vzdělává v uměleckých divadelních profesích metodami prostřednictvím dovednostních či tematických dílen metodami dramatické výchovy, a jednak jsou také jeho cíle podřízeny cílům uměleckého vzdělávání a v neposlední řadě DP sleduje zájem divadla o výchovu stálých i budoucích diváků a věnuje se marketingové komunikaci zajišťující provoz mezi ministerstvy, městy a kulturními institucemi. Na základě uvedeného souladu mezi názvem oboru divadelní pedagogika a činnostmi výkonu popisované profese pokládá autorka za výstižnější pracovat s označením divadelní pedagog.<sup>104</sup>

V opozici k uvedenému názoru stojí komentář divadelní lektorky D. von Vorst, která ve své diplomové práci vychází z definice pojmu Theaterpädagog. Autorka píše, že ačkoliv je pojem Theaterpädagog složen z pojmů Theater (divadlo) a pädagoge (pedagog), není podmínkou této profese pedagogické vzdělání v takové šíři, aby mohl divadelní lektor interně působit v oblasti školního vzdělávání. O doslovném překladu divadelní pedagog se tedy vyjadřuje jako o nevyhovujícím a dále pracuje pouze s označením divadelní lektor.<sup>105</sup>

Oba uvedené názory, které hovoří ve prospěch toho kterého označení, mají svá pádná opodstatnění. Nicméně v České republice se obecně bez ohledu na současný výskyt divadelního lektorství ustálil mezi odborníky na divadlo ve vzdělávání název divadelní lektor.

## **4.2 Profesní a osobnostní profil divadelního lektora**

Aby mohl divadelní lektor naplňovat umělecké a potažmo i výchovně vzdělávací cíle, je nezbytnou podmínkou, aby tomu odpovídal jeho profesní i osobnostní profil. Vzhledem ke skutečnosti, že náplň této profese se dotýká činností z oblasti umění, školství, ale i marketingu, požadavek na její výkon je opravdu vysoký. Všemi dovednostmi, které jsou s uvedenými profesními oblastmi spjaty, by měl v jisté míře divadelní lektor disponovat.

---

<sup>104</sup> BURA, 2017, s. 31-32.

<sup>105</sup> VON VORST, 2012, s. 13.

Lidí, kteří v současné době mají vzdělání umělecké a současně i pedagogické, není mnoho, a těch, kteří ještě k tomu úspěšně zvládají fungovat v marketingovém provozu, je ještě méně. To možná představuje jeden z důvodů, proč skutečně profesionálních divadelních lektorů je u nás zatím jako na prstech jedné ruky. Nepolehčující okolností je také ještě finanční a rovněž společenské ohodnocení. Je ovšem pravda, že podmínky pro výkon této profese u nás se stále zlepšují a s tím jde i ruku v ruce zvyšování zájmu mladých lidí o ni.

Kromě již uvedených znalostí a dovedností, by měl mít DL také určité osobnostní, tedy povahové rysy, které mu dovolují navázat s účastníky, se kterými pracuje, požadovanou komunikaci. Konkrétní vlastnosti, které nyní vyjmenuji, se obecně týkají všech lidí, kteří zastávají pozici vedoucích programů zaměřené na divadlo ve výchově. Jsou jimi schopnost emfatického vzrušení, ale také racionální a rozumějící vhléd do problémů druhých, otevřenost k rozmanité tvůrčí práci a neméně důležitá schopnost přesné reflexe.<sup>106</sup> Specifik bychom našli určitě ještě mnoho dalších, ale domnívám se, že zde jako dodatek k těm již vysloveným a nejdůležitějším, je zejména laskavý, trpělivý přístup k dětem provázený radostí z jejich poznávání a objevování.

#### **4.3 Pozice divadelního lektora ve vztahu k profesionálnímu divadlu**

V kapitole je mým cílem vymezit, jaká podoba práce divadelního lektora odpovídá jeho pozici ve vztahu k profesionálnímu divadlu. Za tímto účelem vycházím z textu K. Kostřicové, která popisuje čtyři základní modely včetně jejich kladů i záporů. Jejich význam zůstane zachován, pouze pro názvy typů spolupráce použiji vlastní, avšak obdobná pojmenování. Rozlišení jednotlivých modelů spolupráce odpovídá hloubce vztahu mezi lektorem a kulturní institucí.

##### **Minimální spolupráce**

V tomto případě funguje lektor jako nezávislá jednotka. Veškerá příprava i realizace dílny nemusí nijak souviset s určitým divadlem. Jako výhodu autorka uvádí volnost lektora při výběru divadla a inscenace a za nevýhodu považuje, že mohou lektorovi chybět zdroje k dílně – informace o inscenaci, jejím vzniku, materiály k dílně, technické zázemí atp.

---

<sup>106</sup> VALENTA, 2005, s. 1-2.

## **Nezávislá spolupráce**

Lektor si zachovává svou samostatnost, ale již probíhá určitá komunikace mezi ním a divadlem. Z toho vyplývá, že má i snadnější přístup k materiálům týkající se dané inscenace, ke které dílnu připravuje.

## **Externí spolupráce**

V tomto smyslu se již jedná o projekt divadla, a tedy lektor nabízí dílnu jménem dané divadelní scény. Jeho práce je zacílena ke konkrétnímu divadlu, často i pro konkrétní část jeho repertoáru. V ideálním případě lektor pracuje v divadle, se kterým je ideově i umělecky spřízněn a jehož kvalita produkce je na trvale vysoké úrovni. Autorka také upozorňuje, že lze zajímavě pracovat i s problematičtějšími inscenacemi, přičemž vzniká další cíl a smysl, kterým je problematizace určitého tématu. Této konkrétní podobě práce lektora se budu podrobněji věnovat v navazující kapitole této práce.

## **Stálá spolupráce**

Jedná se o spolupráci ve větším rozsahu. Lektor se v úzkém vztahu s konkrétní divadelní scénou, zapojuje se do dalších činností divadla, jako jsou marketing a propagace. Nutno podotknout, že k optimálnímu fungování popisovaného typu spolupráce je nezbytnou podmínkou, aby lektor byl akceptován všemi ostatními zaměstnanci divadla. Mluvíme o smysluplné koncepční výchovně-vzdělávací práci.<sup>107</sup>

Ať už se jedná o jakýkoliv typ uvedené spolupráce lektora s profesionálním divadlem, svou činností může vytvořit prostor jednak pro cílenou reflexi vlastního prožívání, dále pro porozumění divadelnímu jazyku a v neposlední řadě se tak může podílet na celoživotním (uměleckém) vzdělávání společnosti.<sup>108</sup> Proto je z mého pohledu žádoucí se na tomto místě pozitivně vyjádřit o Divadelním ústavu, který divadelním lektorům umožňuje sdílet své zkušenosti a nová poznání týkající se jejich práce prostřednictvím pravidelně se konajících setkání pod názvem Střed zájmu: divadelní lektor. Jistě i tyto pravidelné konference nakonec přispěly k samotnému založení asociace divadelních lektorů.

---

<sup>107</sup> KOSTŘICOVÁ, 2012, s. 20.

<sup>108</sup> BURA, 2017, s. 30-31.

## 5 DIVADELNÍ DÍLNY JAKO PROSTOR K AKTIVNÍMU DIVÁCTVÍ

Prostřednictvím této kapitoly je mým cílem plynule navázat na divadelního lektora, realizátora divadelních dílen. Právě o nich bude pojednávat následující text. Zaměřím se zde konkrétně na dítě v pozici aktivního diváka a podrobněji představím, na co by měly být dílny primárně zacíleny.

### 5.1 Výchova k aktivnímu diváctví

Nabízí se na tomto místě vysvětlit, co aktivní diváctví znamená. Ještě předtím však začnu s obecnějším vymezením toho, co rozumíme označením *specifická teorie percepce*. Rozhodla jsem se tak proto, abych problematiku na samém začátku uvedla do širšího kontextu.

Termínům percepce a reflexe divadelního díla ve vztahu k dětskému divákovi jsem se již věnovala v předchozím textu práce. **Specifická teorie percepce** hovoří o těchto dvou procesech, tedy o procesu konkretizace a interpretace. Podle I. Žantovské pracuje s představou, že každé umělecké dílo je mnohovýznamové a hledání smyslu sdělení probíhá právě skrze procesy vnímání a porozumění.<sup>109</sup> I divadelní inscenace v sobě může nést mnoho významů, je tedy polysémantická, a to, jak autorka dodává „...*samozřejmě znesnadňuje cesty výkladu obsahu i významu. Pro diváka je recepce a reflexe divadelního představení specifický druh široké komunikační zkušenosti.*“<sup>110</sup> K tomu, **aby dětskému divákovi byly naopak cesty pro porozumění divadelním obsahům a významům ulehčeny, a aby byla jeho komunikační zkušenost rozvíjena, slouží právě programy divadelních dílen (DD).** Dalo by se říci, že je to jejich hlavním cílem. Cíle programů však blíže popíšu až později. Nyní se již budu věnovat pojmu **aktivní divák**.

Slovní spojení *aktivní divák* používá L. Richter a rozumí jím diváka, který je v co nejintenzivnějším vztahu vůči nahlíženému ději, tedy otevřeného a zároveň úrodného.<sup>111</sup> Pokračuje přirovnáním, že „...*tak jako nejlepší plody vydá půda úrodná a nakypřená, připravená, i divadelní semínko vydá největší úrodu v divákovi připraveném, poučeném,*

---

<sup>109</sup> ŽANTOVSKÁ, 2012, s. 80.

<sup>110</sup> ŽANTOVSKÁ, 2012, s. 81.

<sup>111</sup> RICHTER, 2006, s. 73.

*duchovně bohatém. Nejaktivnější divák je ten, který souzní.*<sup>112</sup> Také **přípravu**, o které citovaný text hovoří, **se cíleně snaží naplnit programy divadelních dílen**. Dále se autor ptá, *zda lze aktivního diváka vychovávat*. Odpovídá, že nepochybně lze, konkrétně na úrovni **informování dítěte o názvu divadelní hry, jeho naladění** a na nejvyšší úrovni **soustavným vzděláváním k chápání divadelního umění**.<sup>113</sup> **Vše a nejen to**, o čem autor píše, **se v současné době prostřednictvím programů DD daří realizovat**.

Čeho konkrétně se tyto programy snaží dosáhnout v rámci přípravy diváka na představení, vysvětlím následujícím popisem. Protože se jedná o specifický psychický proces, budu vycházet z publikace J. Kulky *Psychologie umění*. „*Recipient musí být při vnímání uměleckého díla naladěn na vhodný komunikační kanál. Komunikační naladění se vyznačuje trojím – uvědoměním si komunikačních souvislostí situace, stylových a slohových znaků, dobových souvislostí, základního významu díla a nakonec tvůrčí metody.*“<sup>114</sup> Jakmile dojde ke komunikačnímu naladění, jsou vytvořeny podmínky pro správné dekódování uměleckého sdělení. Dekódování je tedy předpokladem pro porozumění díla.<sup>115</sup> Pro plné porozumění jsou dále nezbytné ještě další předpoklady, ke kterým programy DD cílí. Jsou jimi příprava sociální atmosféry, nastolení důvěry k umělci, aktualizace estetického zaměření, celkové psychické uvolnění a emocionální naladění při zachování vhodné soustředěnosti.<sup>116</sup> **S účastí na divadelní dílně**, která prostřednictvím živé zkušenosti dítěte všechny zmíněné předpoklady posílí, **se divákova šance na porozumění sdělovanému divadelnímu obsahu mnohonásobně zvýší**.

Předchozí text se omezil na vymezení aktivního diváctví ve vztahu k porozumění divadelnímu obsahu. Slovní spojení *aktivní divák* však používáme také v případě, účastní-li se samotný příjemce uměleckého dění, nebo je-li aktivní ve smyslu nějaké další, na inscenaci navazující činnosti.

## 5.2 Povaha programů divadelních dílen

Na konkrétní podobu programu divadelní dílny bude mít vliv několik faktorů. Za dva nejvýznamnější bych označila jednak osobnost divadelního lektora, který ji vede, a jednak cíl, který si vytyčil pro tu kterou divadelní dílnu. Samozřejmě jsou také neopomenutelnými

---

<sup>112</sup> RICHTER, 2006, s. 73.

<sup>113</sup> RICHTER, 2006, s. 73.

<sup>114</sup> KULKA, 2008, s. 358.

<sup>115</sup> KULKA, 2008, s. 359.

<sup>116</sup> KULKA, 2008, s. 377.



aspekty věk účastníků, kterým je program DD určen a také čas, ve kterém dílna probíhá. Jsou však určité znaky, ve kterých by se všechny tyto programy měly shodovat, a které hovoří o tom, že se jedná právě o divadelní (tvůrčí) dílnu.

Za účelem vymezení charakteristických znaků vycházím z textu zkušené lektorky divadelních dílen. „*Vlastní dílna je založena na hrách a cvičeních z oblasti divadla a dramatické výchovy – hra v roli, improvizace, sochy, živé obrazy, zveřejněné vnitřní monology, horké židle, práce s textem a jeho interpretací, s hlasem a mluvou, práce s rekvizitou a kostýmem, režijní pokusy a výklady, práce s prostorem atd.*). Důležité je poskytnout účastníkům prostor pro jejich vlastní interpretace a podnítit v nich potřebu vyjádřit se k tématům a problémům, nabídnout jim možnost ověřit v herní situaci osobní postoje a porovnávat je s postoji dramatických postav či ostatních účastníků.“<sup>117</sup> Popsané postupy odpovídají principům tzv. zážitkové pedagogiky, a to se shoduje s formulací, kterou za účelem definování dílen použila E. Machková. „...vstup dětských diváků do dílny má naplňovat požadavky konstruktivního, činného typu pedagogiky. Děti tedy mají mít možnost uplatnit svou tvořivost, samostatnost hledání a experimentování, mají řešit problém a rozhodovat se.“<sup>118</sup> Právě 20. století je dobou, která odpovídá vzniku prvního systému dramatické výchovy, který staví na principu učení se prožitkem a nese název *playmaking* (tvořivá dramatika). Jeho zakladatelkou byla Winifred Wardová, která ve 20. letech vyšla z pedagogického reformního hnutí té doby. Heslo, kterým popis systému ve své knize zahajuje, zní „*Co děti dělají, je pro ně významnější, než to, co vidí a slyší.*“ Hlavními znaky jsou působení na celé dítě, nejen na jeho rozum a profesionální vybavenost. Nejedná se pouze o propojení látky (divadla, dramatu) s metodikou (pedagogikou), ale o organické spojení pedagogického postoje, tj. zaměřenosti k druhým, s postojem uměleckým, spočívajícím v empatii, ve vnímání a chápání druhých lidí. Prostředkem je látka, věcný obsah a pedagogickým cílem je pochopení žáka a působení směrem ke změnám jeho osobnosti.<sup>119</sup>

Obecným cílem programů DD je recepce a reflexe divadelního představení. Konkrétní cíle, které si lektor stanoví, se však budou lišit přirozeně tím, zda dílna bude představení předcházet nebo naopak, bude-li po něm následovat. S odkazem na již citovanou autorku jsou cíle spjaté s **dílnami před představením** obvykle formulovány do oblasti přípravy na porozumění kontextu hry, na vnímání a porozumění tématům inscenace a/nebo na vnímání divadelního jazyka inscenace, užitých inscenačních prostředků či divadelního žánru a formy.

---

<sup>117</sup> VON VORST, 2011, s. 42.

<sup>118</sup> MACHKOVÁ, 2016, s. 1.

<sup>119</sup> MACHKOVÁ, 2016, s. 29.

Dílnám po představení odpovídá cíl ve smyslu zpracování diváckého zážitku, poskytnutí prostoru pro reflexi (bezprostřední, emotivní, ale i racionálnější, podrobnější).<sup>120</sup>

Závěrem kapitoly bych ráda zmínila, že na základě cílů, které dílny ve vztahu k dětskému účastníkovi naplňují, se stávají velkým partnerem školy. Nejen, že staví na principech celoživotního učení, ale také pracují s třídním kolektivem, na který pozitivně působí prostřednictvím specifického způsobu práce.

## **6 PARTNERSTVÍ DIVADLA A ŠKOLY**

Návštěva divadla školou má již dlouhou tradici a až na výjimky lze spatřovat o divadelní inscenace ze stran škol zájem. Školy také obvykle vědí, proč je pro dítě návštěva této kulturní instituce důležitá a alespoň jednou za pololetí jim výlet do divadla zprostředkují. V současnosti však rychle stoupá zájem o častější kontakt jak na straně školy, tak na straně divadla. Proč tomu tak je a v čem si mohou být tyto dvě instituce vzájemně přínosné, objasním v této kapitole.

### **6.1 Proč vztah mezi divadlem a školou?**

Dříve divadlo nabízelo školním skupinám „pouze“ účast na divadelních inscenacích. Dnes se dramaturgická nabídka velmi rozšířila a kromě představení nabízí žákům a učitelům i mnoho dalších doprovodných programů, prostřednictvím kterých lze diváka kultivovat. Divadelní dílny, kterým jsem se věnovala v předchozí kapitole, jsou jen jedním z nich, ale v souvislosti s přínosy, které přináší třídě jako specifickému druhu skupiny, se u nich ještě krátce zastavím.

Divadelní lektor, který pracuje s třídním kolektivem, obvykle vítá, aby se i učitel do aktivit zapojil, ovšem myšleno v roli účastníka, nikoli v nežádoucí roli dalšího vedoucího programu vedle samotného lektora. Účast učitele na aktivitách dílny mu přináší mnoho zajímavých poznání o „jeho“ třídě. Má příležitost pozorovat chování žáků při společné práci v jiném než školním prostředí a současně zjišťovat, jak reagují na autoritu jiného dospělého. Navíc, díky povaze dílny, která staví na zážitku, dochází v kolektivu k různým situacím, které mohou vytvářet další prostor pro učitelovu školní práci. Je-li chvílku času nazbyt po skončení dílny, lektori také velmi rádi společně s učitelem její průběh reflektují a sdělují mu své vlastní

---

<sup>120</sup> VON VORST, 2011, s. 16-17.

zajímavé postřehy. Pro učitele a potažmo pro třídu je dílna tedy přínosná jednak tím, že naplní cíl v oblasti recepce a reflexe divadelního představení, ale v druhém plánu se navíc dotýká i osobnostně sociálního rozvoje a vytváří tak podmínky, na které učitel ve školní výuce může navázat. Učitel má díky kontaktu s divadelním lektorem příležitost dozvědět se nejen více o tom, co znamená kvalitní umění a kde ho hledat, ale získá také informace o aktuálních divadelních akcích pro děti. Dílna umožňuje učiteli poznání a inspiraci. Zde navážu citací M. Dismana, který ke vztahu umění a školy píše, že „...umění pro mládež jako kulturní jev a škola jako významné kulturní zařízení musí na sebe vzájemně působit a musí si vzájemně přinášet ty hodnoty, které ve svém oboru vytvářejí. Jde o součinnost. Škola nesmí opomíjet bez zájmu, co jí a dítěti nabízí umění, a umělcům nesmí být lhostejné, jaký postoj k nim zaujímá škola a pedagog.“<sup>121</sup> Autorův požadavek je v současnosti právě prostřednictvím programů divadelních dílen bohatě naplňován.

Lektorka Divadla Minor sama uvádí, že „...návštěva divadla a přemýšlení o něm také rozvíjí zejména **kompetence k učení** (uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si žák vytváří komplexnější pohled na společenské a kulturní jevy) a **kompetence komunikativní** (žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí ji, rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně).<sup>122</sup> Také I. Žantovská upozorňuje, že i divadlo by se mělo hlásit o svůj prostor v osnovách a nastolit otázku výchovy k divácké gramotnosti a k zvyšování divácké kompetence již od školního věku.<sup>123</sup>

Na závěr bych ráda podpořila důvod, proč posilovat vztah mezi divadlem a školou argumentem prostřednictvím I. Veltrubské, která na základě dlouholeté divadelní zkušenosti práce s dětmi sdílí vlastní poznání, že „...divadlo děti nezastupitelně obohacuje, zasívá spoustu užitečných a krásných semínek do dětských osobností, ale ta semínka vzklíčí tehdy a možná jen tehdy, když je jim věnována zvláštní péče dospělých“<sup>124</sup> A tato zvláštní péče dospělých má o to větší sílu, věnuje-li se jí v součinnosti pár odborníků - divadelní lektor a pedagog.

---

<sup>121</sup> DISMAN, 1946, s. 55-56.

<sup>122</sup> VÁŇOVÁ, 2017, s. 30-31.

<sup>123</sup> ŽANTOVSKÁ, 2012, s. 208.

<sup>124</sup> VELTRUBSKÁ, 1994, s. 76.

## 6.2 Divadlo jako příležitost pro učitele

S rozvojem programů určených školních třídám také vzrůstá počet seminářů a kurzů určených přímo pedagogům. Jejich cílem je přibližovat učitelům smysl divadelní pedagogiky v neformálním vzdělávání, ale také je seznamují se způsoby, jak žáka na návštěvu divadla/doprovodného divadelního programu připravit nebo jak naopak mohou ve výuce na zážitek navázat.

Tento druh seminářů a kurzů se uskutečňuje při profesionálních divadelních scénách, zatím však ne v takovém rozsahu, jak by si sami realizátoři přáli. O potřebě častějšího styku s pedagogy volají lektori v současné době velmi intenzivně. Konkrétně lektorka Divadla Minor za tímto účelem dílnu pro učitele v nedávné době uspořádala a zaměřila se v rámci ní na metody a techniky přípravy dětí na divadelní zážitek a na jeho následnou reflexi. Anotaci dílny představovaly otázky Jak s dětmi komunikovat v divadle a o čem? Proč chodit se třídou do divadla? Podle čeho vybírat představení? a Jak děti na dílnu připravit? Nejdříve lektorka dotazníkovou metodou zjistila, do jaké míry jsou učitelé základních škol seznamováni s metodikou přípravy a reflexe divadelního zážitku. Výsledky šetření prokázaly, že většina pedagogů považuje přípravu i reflexi za důležitou, ovšem v tomto ohledu nejsou patřičnými technikami dostatečně vybaveni. Na základě zjištění naplánovala dílnu tak, aby její účastníci mohli nahlédnout divadelní zážitek z co nejširší perspektivy a sami si vyzkoušeli možné způsoby přípravy na tento zážitek a jeho reflexe. Cílem bylo tedy nejen rozvoj dovedností pedagoga v prohloubení technik a metod dramatické výchovy pro jejich využití v pedagogické praxi, ale také pochopení významu estetické výchovy v kontextu celého procesu primárního vzdělávání žáků.<sup>125</sup>

Delší popis konkrétního příkladu dílny pro pedagogy jsem uvedla, abych na něm demonstrovala, jakou podobu může mít seminář nebo kurz věnovaný učitelům a současně abych potvrdila své tvrzení o tom, že lektori skutečně mají o vzdělávání pedagogů eminentní zájem.

Kapitolu zakončím doporučením, které vydal tým mezinárodních odborníků na oblast drama ve vzdělávání na základě rozsáhlého výzkumu. Zde si dovoluji citovat. *„Vyzýváme všechny odpovědné rozhodující orgány, od ředitelů škol po komisaře Evropské Unie k rozpoznání významu divadla a dramatu ve vzdělávání. Divadlo a drama ve vzdělávání by*

---

<sup>125</sup> VÁŇOVÁ, 2017, s. 30-31.

*mělo být povinně v celostátních učebních osnovách a mělo by být vyučováno profesionálními odborníky v této oblasti. Všichni učitelé v evropských školách by měli mít základní znalosti o tom, co je divadlo a drama ve vzdělávání a jaké předměty mohou přispívat ke zvýšení vyučování divadla a drama.*“<sup>126</sup>

Hlasitá výzva odborníků reaguje na skutečně prokázaný pozitivní vliv drama a divadla ve vzdělávání na rozvoj osobnosti dítěte. Co konkrétně výzkumníci zjistili, bude obsahem následující a zároveň poslední kapitoly teoretické části práce.

## **7 AKTUÁLNÍ STAV VÝZKUMU V OBLASTI DIVADLA A DRAMA VE VZDĚLÁVÁNÍ**

Česká republika zatím nedisponuje drama a divadelními aktivitami v mimoškolním prostředí v takové míře jako zahraniční země, není tedy doposud k dispozici ani žádný rozsáhlejší výzkum, který by jejich působení ve vztahu k účastníkům měřil. Zjištění, která budou v kapitole prezentována, odpovídají zahraničním výzkumům a Česká republika bude vystupovat v jedné z nich alespoň jako země, která se na výzkumném šetření podílela.

Vybrané výzkumné projekty jsou zde podrobně vymezeny proto, že svou koncepcí do jisté míry odpovídají mému výzkumnému snažení. Shodnými rysy jsou kromě zaměření výzkumu i cílová skupina respondentů a metody sběru dat. Výzkum je v obou případech shodně s výzkumem této práce zacílen na zjištění dopadu drama a divadla ve vzdělávání u žáků základních škol. Data jsou získána zejména prostřednictvím pozorování, dotazníků a rozhovorů s účastníky programu v čase bezprostředně po absolvování programu a následně po určitém časovém odstupu. Kromě samotných žáků jsou do výzkumného šetření zapojeni také učitelé a další aktéři programu.

### **7.1 Výzkumný projekt „Forbidden Fire“ – Barbican Theatre, Playmonth**

První z výzkumů se uskutečnil v Jihozápadní Anglii na sklonku druhé poloviny devadesátých let. Za účelem přehledného popisu tohoto projektu se zaměřím na jednotlivé oblasti týkající se základních informací, průběhu výzkumu, sběru dat a nakonec zjištěných výsledků.

---

<sup>126</sup> CZIBOLY, 2010, s. 8.

## **Základní informace o výzkumu**

Divadelní projekt pojmenovaný jako „**Zakázaný oheň**“ byl realizován divadelní společností Rent-a-Role v Barbican Theatre v Playmonthu. Uskutečnil se v roce 1996 a celá jeho délka odpovídala sedmi měsícům. Cílovou skupinou byli žáci 4. tříd tamních základních škol ve věku 9 – 11 let. Cílem projektu bylo, aby se děti prostřednictvím divadelního představení zamyslely nad kriminalitou spjatou s krádeží automobilů a tím se vyhnuly takovému jednání. Jako další cíl uvádí autoři výzkumné studie snížení počtu skupiny lidí, který se líbí „joyriding“ – jízda v ukradených autech. Byla sestavena řídící komise, aby zjistila, zda hodnota projektu odpovídá do něho investovaným finančním prostředkům. V rámci studie bylo také komunikováno s policií a dvěma mladými kriminálníky.

## **Průběh výzkumu**

Příběh inscenace představené dětem byl o mladém muži, který ukradl vozidlo a zatímco byl pronásledován policií, zemřel při autonehodě. Tato událost ovlivnila scénář inscenace a její závěr. Hra zrcadlila životy mladých lidí, kteří se scházejí na ulicích a žijí pouličním životem. Cílem bylo, aby se školní publikum identifikovalo se sociálními podmínkami a kulturou každé postavy. Žáci v roli mladých lidí, kteří se scházejí na rozích ulic, byli tímto způsobem vtaženi do akce.

Po představení následovala série drama aktivit, hned poté reflexe, která byla zaměřena na vybavování emocionálních a intelektuálních odpovědí na zhlédnuté. Tato část končila vyzváním dětí, aby okomentovaly své vlastní zážitky, které měly ve vztahu ke hře. Poté následovala aktivita, ve které byly klíčové momenty hry prezentovány jako tablo pro další diskusi a reflexi. Děti měly navrhnout alternativní sekvenci událostí ve hře a komentovat hru jako příběh, který by kopíroval epizody jejich vlastních životů. Záměrem aktivity bylo využít zážitkových kvalit sociální hry a vyprávění k dalšímu zlepšení učení se zážitkem.

## **Metody sběru dat**

Zatímco byli výzkumníci přítomni ve školách, kam byl výzkum situován, posbírali nejprve data od učitelů o předpokládaných učebních výsledcích. Bezprostředně po prezentaci projektu byla posbírána data z **pozorování** o okamžitém účinku programu. Provedeno bylo také prostřednictvím nahrávky pozorování kinestetických a verbálních odpovědí dětí během hry a drama aktivit. Cílem bylo pochopit, jak děti na program reagují emocionálně, esteticky, morálně a intelektuálně. Součástí výzkumu byly také **rozhovory** s dětmi, s učiteli a řediteli

škol. Po sedmi měsících výzkumníci uskutečnili **postprezentační rozhovory** s učiteli a s dětmi zúčastněnými na programu.

### **Výsledky výzkumu**

Po sedmi měsících, kdy byly děti znovu dotazovány na jejich vzpomínky, většina z nich si detailně vzpomněla na hru a drama aktivity. Emocionální reakce byly vybavovány v souvislosti se vzpomínkou na příběh a charakter. Nicméně děti projevily málo emocí, když mluvily o příběhu. Formát dne shledaly za zajímavý a zábavný. Data naznačují, že děti byly zkušeností pohnuty, že si vybavují zkušenost o sedm měsíců později a preferují nedidaktickou hru aktivity před běžným školním vyučováním. Výzkumníci v závěru hodnotí, že ačkoliv studie zjišťuje málo o tom, jak se děti mohou projevovat v budoucnosti, když budou pokoušeny ke krádeži aut, alespoň dokazuje **udržitelnost zážitku ve vzpomínkách dítěte**. Pokračují tvrzením, že tím ještě stále není řečeno, že cokoliv, co bylo naučeno v rámci programu, by nemohlo být naučeno i jiným způsobem. Nicméně pokud způsob, jak to bylo naučeno, znamená, že děti mohou mít hluboké vzpomínky na aktivity dne, a možná i vzpomínky emocí, pak **tento den mohl mít kvalitativně širší a hlubší dopad na učení** než by tomu mohlo být v jiném případě. Učitelé a ředitelé škol projekt schválili a vyjádřili svou víru ve skutečnost, že zážitek byl užitečný.<sup>127</sup>

## **7.2 Mezinárodní výzkumný projekt DICE - drama zlepšuje kompetence ve vzdělávání**

Druhý výzkum, jehož výsledky níže uvedu, představuje dvouletý mezinárodní projekt podporovaný Evropskou unií, který zkoumá vliv dramatu a divadla ve vzdělávání na pěti lisabonských klíčových kompetencích.

### **Základní informace o výzkumu**

Projekt s názvem **DICE – drama zlepšuje lisabonské kompetence ve vzdělávání**, byl proveden dvanácti partnery (vedoucí – Německo; partneři – Česká republika, Nizozemí, Norsko, Palestina, Polsko, Portugalsko, Rumunsko, Srbsko, Slovensko, Švédsko a Spojené království). Každou zemi zastupoval praktik v oblasti divadla a dramatu ve vzdělávání (DDV) a za účelem výzkumu tito odborníci spojili síly s akademickými pracovníky (psychology a sociology). **Cílem** studie bylo prostřednictvím interkulturního kvantitativního i kvalitativního

---

<sup>127</sup> ALLEN, ALLEN, DALRYMPLE, 1999, s. 35.

výzkumu demonstrovat, že **divadlo a drama ve vzdělávání jsou silným nástrojem ke zlepšování klíčových kompetencí** a hypotézou bylo, že ovlivněny budou následující kompetence: *komunikace v mateřském jazyce; učit se učit; mezilidské, mezinárodní a sociální kompetence vč. k. občanské; podnikání a kompetence pátá, kterou výzkumníci označili jako univerzální k. toho, co je to být člověkem. Nazvali ji „všechno toto a více“*. Věk účastníků aktivit v roli respondentů byl 13 – 16 let.

### **Sběr dat**

Výzkum použil longitudinální mezikulturní design. Data byla sbírána z „edukačního pole“ dvanácti odlišných národů během určitého časového období. V každé kultuře byly zkoumány **tři odlišné skupiny**, ke kterým bylo také jiným způsobem přistupováno. Jednalo se o: *skupiny s „jednou příležitostí“ účasti na DDV*, u kterých byly použity dotazníky před, během a po aktivitách v rámci 1 měsíce, *skupiny s kontinuálními, pravidelnými příležitostmi pro účast na DDV* po dobu 4 měsíců, jímž byl dán vstupní a výstupní dotazník a proběhlo pozorování během aktivit; *kontrolní skupiny obou výzkumných skupin, ve kterých nebyl žádný výskyt aktivit týkajících se DDV*. Dalšími metodami byly dotazník o každém ze studentů pro třídní učitele, strukturované pozorování aktivit, strukturovaný popis aktivit vedoucím každého programu, před-klasifikace programů nezávislých profesionálů (odhadovaná účinnost), strukturovaný průzkum od vedoucích projektů a dalších evropských vedoucích v oblasti DDV o situaci DDV v jejich zemích, výzkumné kvalitativní studie provedené nezávisle partnery dané země. Ráda bych zde zdůraznila, že projektu se zúčastnilo 182 lidí z České republiky. Měřeno bylo celkem 111 programů, z nichž 55 bylo „jedno-příležitostních“ a 56 pravidelných. Na ČR připadly čtyři. V jednom programu participovalo v průměru 20 účastníků. 50 jich bylo vedeno kvalifikovanými učiteli dramatu, 8 ostatními učiteli, 21 praktiky v oblasti DDV a 28 lidmi s různou kvalifikací (př. animátor, psycholog). 41 aktivit vedl jeden expert, 67 vedlo dva a více expertů. Zúčastnilo se 13 ZŠ, 80 SŠ, 7 odborných škol (data v 11 případech chybí). Zahrnuty byly jak elitní školy, tak také školy pro různým způsobem znevýhodněné studenty.

### **Výsledky výzkumu**

Rozsáhlý výzkum prokázal, že divadlo a drama ve vzdělávání má významný a objektivně měřitelný dopad na pět klíčových kompetencí. Pro příklad vyberu některá z 22 konkrétních zjištění, která vyšla z výzkumu na základě porovnání s vrstevníky, kteří se programu nezúčastnili. Účastníci aktivit *jsou učiteli lépe hodnoceni v mnoha aspektech; cítí*



*se sebevědoměji ve čtení a porozumění úkolům; cítí se sebevědomě v rámci komunikace; mají pozitivní přístup ke školní docházce; jsou lepší v rámci řešení problémů; lépe se vyrovnávají se stresem; jsou tolerantnější k menšinám a cizincům; jsou aktivnějšími občany; jsou empatičtější; jsou ochotnější měnit vlastní perspektivy; jsou podnikavější; jsou aktivnější ve vytváření umění; častěji navštěvují kulturní instituce; dělají více pro své blízké; mají lepší smysl pro humor; v domácím prostředí se cítí lépe.* Široký tým odborníků na základě výzkumu zdůrazňuje, že divadlo a drama ve vzdělávání významně podporuje nejrelevantnější cíle na úrovni dokumentů Evropské Unie, jako je Strategie Evropy 2020. Uvádí také, že pokud by se divadlo a drama zařadilo do učebních osnov, mělo by za následky pokles míry nezaměstnanosti, redukci v počtu těch, kteří brzy opouštějí školu, zvýšení celkové kvality všech úrovní vzdělávání a odborné přípravy, silnější synergii mezi kulturou a vzděláním; více aktivních občanů, kteří budou také ohleduplní ke kulturním odlišnostem a k mezinárodnímu dialogu, více inovativní, kreativní a konkurenceschopní občané.<sup>128</sup>

Teoretickou část bych na základě uvedeného ráda ukončila vyjádřením vlastní naděje, že výzkum této diplomové práce, i když se svým rozsahem zdaleka nedá přirovnat k výše popsaným projektům, přinese také pozitivní zprávu o výsledcích divadla a dramatu ve vzdělávání v našem prostředí.

## EMPIRICKÁ ČÁST

V empirické části je provedena analýza skupinových rozhovorů s účastníky divadelních dílen bezprostředně po jejich návštěvě a poté s dvou až tříměsíčním časovým odstupem. Cílovou skupinou byli žáci prvního stupně základních škol. Dále jsou obsahem praktické části jednak analýza individuálních rozhovorů s učiteli těchto žáků, kteří se rovněž zúčastnili programů divadelních dílen (DD) a také analýza individuálních rozhovorů s divadelními lektory, realizátory DD. Za účelem dosáhnout co nejvyšší validity a reliability výzkumu byla v rámci skupinových rozhovorů s dětmi použita také metoda dotazníkového šetření. Metodou spíše doplňující bylo přímé, strukturované pozorování všech programů DD, jehož jádro vždy tvořil scénář dílny obsahující časový sled jednotlivých edukačně-uměleckých aktivit s odpovídajícími lektorem stanovenými dílčími cíli. Za účelem vyhodnocení a následné interpretace dat bylo použito metody tematické analýzy.

---

<sup>128</sup> CZIBOLY, 2010, s. 7.

## 8 METODOLOGIE

### 8.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo zjistit edukační účinnost programů divadelních dílen při vybraných českých divadelních scénách a názory aktérů na ni.

**Výzkumné otázky:**

- **Jaká je edukační účinnost programů divadelních dílen ve vztahu ke stanoveným cílům?**

Edukační účinnost se zde vztahuje k recipientům programů divadelních dílen, konkrétně k jejich učení. Výzkum jednak měří, co se příjemci prostřednictvím programů dozvěděli nového o daném tématu dílny, potažmo o tématu divadelní inscenace. Dále výzkum ověřoval, zda bylo ve vztahu k účastníkům dosaženo cíle dílny, obvykle definovaného v oblasti naladění diváka a následného usnadnění recepce a reflexe divadelního přestavení.

- **Jakým způsobem využívají edukační potenciál divadelních dílen divadelní lektori?**
- **Jakým způsobem využívají edukační potenciál divadelních dílen učitelé?**

Hlavním smyslem divadelních dílen ve vztahu k divákovi je jeho divadelní zážitek učinit co možná neintenzivnějším. O to se programy snaží prostřednictvím seznámení diváka s tématem divadelní inscenace, s divadelními prostředky atd. A využívají k tomu přímé vlastní divákovy zkušenosti. Osobnost účastníků těchto programů se kultivuje, rozvíjí. Proto zde využívám slovního spojení *edukační potenciál*, které nejlépe vystihuje skutečnost o výchovném a vzdělávacím vlivu těchto programů.

Pro divadelní lektory i učitele je zde otevřen široký prostor pro využití tohoto edukačního potenciálu, kterým dílny disponují. Cílem výzkumné otázky je tedy zjistit, jakým způsobem ve vztahu k žákům (účastníkům dílny) výchovně-vzdělávací potenciál využívají samotní divadelní lektori, a jak učitelé následně v rámci výuky.

### 8.2 Design výzkumu

Design výzkumu znamená dle vymezení Švaříčka a Šed'ové rámcové uspořádání nebo plán výzkumu. V sociálních vědách existují již zavedené designy, jako jsou například

etnografie, biografie, zakotvená teorie, případová studie, akční výzkum a další, ale kromě toho si řada výzkumníků pro účely svého šetření vytváří *ad hoc* vlastní výzkumný design, tedy přístup zvaný pragmatický, spočívající v autorském nakombinování metod sběru dat a analytických technik.<sup>129</sup>

Vzhledem k povaze výzkumného šetření a stanovených cílů jsem za výzkumný design zvolila právě zmíněný pragmatický přístup, který mi umožnil s daty systematicky pracovat v rámci jejich analýzy i následné interpretace.

### 8.2.1 Metody sběru dat

Metody sběru dat byly zvoleny tak, aby výstupy z jednotlivých šetření co nejkonkrétněji odpovídaly na výzkumnou otázku. V případě zjišťování edukační účinnosti programů divadelních dílen jsem jako první metodu využila **přímé, strukturované pozorování** divadelních dílen. Pro realizaci metody pozorování jsem měla k dispozici od divadelních lektorů scénáře programů DD s podrobným popisem jednotlivých edukačně-uměleckých aktivit, které mi sloužily k hledání odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Bezprostředně po skončení každého z těchto programů jsem vedla **skupinové rozhovory** s jejich účastníky. Tyto skupinové rozhovory byly opakovány vždy se stejnou skupinou znovu po časovém odstupu, obvykle po dvou až třech měsících od návštěvy divadelní dílny. Skupinové rozhovory byly dále rozšířeny o **dotazníkovou metodu**, aby bylo možné získat co nejvíce informací od všech respondentů zúčastněných na výzkumu. Za účelem zjištění, jakým způsobem využívají edukační potenciál divadelních dílen divadelní lektori a učitelé, bylo využito metody **individuálních rozhovorů**.

### 8.2.2 Metody analýzy dat

Základní použitou metodu v mém výzkumu představuje **tematická analýza (thematic analysis)**. Autorky Victoria Clarke a Virginia Braun ji definují jako „...metodu, která je vhodná pro širokou škálu výzkumných zájmů a je užitečná jako metoda základní, protože jednak pracuje s širokou škálou výzkumných otázek, dále může být použita k analýze různých typů dat, od sekundárních zdrojů jako jsou média po přepisy fokusních skupin nebo rozhovorů, také pracuje s širokými nebo malými sběry dat a může být použita k vytvoření

---

<sup>129</sup> ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ a kol., 2007, s. 83.

*datově řízené nebo teorií řízené analýzy.*“<sup>130</sup> Uvedený popis zcela odpovídá potřebám mého výzkumu, proto jsem shledala tematickou analýzu jako optimální základní metodu.

### **8.2.3 Tematická analýza (thematic analysis)**

V rámci analýzy dat výzkumník pracuje v šesti fázích, které tematická analýza obsahuje. Jsou jimi:

#### **1. Seznámení s daty (familiarisation with the data)**

Jedná se o důkladné seznámení s daty. Čtení a opětovné čtení dat a zaznamenávání jakýchkoliv počátečních vypořizovaných jevů.

#### **2. Kódování (coding)**

Zahrnuje generování znaků (štítků) o důležitých vlastnostech údajů relevantních pro výzkumnou otázku. Kódování není pouze metoda redukování dat, je to také analytický proces. Kódy zachycují koncepční, tak i sémantické čtení dat. Výzkumník kóduje každou datovou položku a končí tuto fázi porovnáváním všech jeho kódů a příslušných poznatků.

#### **3. Hledání témat (searching for themes)**

Téma je souvislý a smysluplný vzorec dat odpovídající výzkumné otázce. Pokud jsou kódy cihly a dlaždice v dlaždicovém domě, potom jsou témata stěny a střešní panely. Hledání témat je trochu jako kódování pro identifikaci podobnosti dat. Kódování je aktivní proces. Témata nejsou skryta v datech, čekající, až budou objevena neohroženým výzkumníkem, spíše výzkumním tématem vytváří. Výzkumník končí tuto fázi seskupením všech kódovaných dat relevantních pro každé téma.

#### **4. Přezkoumávání témat (reviewing themes)**

Zahrnuje kontrolu, že témata „fungují“ ve vztahu jak k výňatkům z dat, tak k úplným datovým sadám. Výzkumník by měl reflektovat, zda témata sdělují přesvědčivý (skutečný) příběh o datech, a měl by začít definovat povahu každého jednotlivého tématu a vztahy mezi nimi. Může být nezbytné spojit dvě témata dohromady nebo rozlít (rozdělit) téma do dvou nebo více témat, nebo úplně vyřadit hlavní téma a znovu začít proces rozvíjení tématu.

---

<sup>130</sup> CLARKE, Victoria a Virginia BRAUN. Methods: Teaching thematic analysis. *The British Psychological Society: Promoting excellence in psychology* [online]. [cit. 2018-09-30]. Dostupné z: <http://thepsychologist.bps.org.uk/volume-26/edition-2/methods-teaching-thematic-analysis>

## 5. Definování a pojmenovávání témat (defining and naming themes)

Vyžaduje výzkumníkovo vedení a psaní detailní analýzy každého z témat (př. Co říká příběh o tomto tématu?, Jak toto téma zapadá do celkového příběhu o získaných datech?), vyžaduje identifikaci „podstaty“ každého z témat a vytvoření stručného a informativního pojmenování pro každé téma.

## 6. Psaní (writing-up)

Psaní je nedílnou součástí analytického procesu v tematické analýze. Zahrnuje pletení (vytváření) analytického příběhu a živé výtahy dat, které čtenáři řeknou souvislý příběh o datech a zahrnuje kontextualizaci ve vztahu k existující literatuře.<sup>131</sup>

### 8.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek se týká třech cílových skupin. První z nich představují **účastníci divadelních dílen**, kterými jsou **děti mladšího školního věku**, tedy žáci prvního stupně základních škol. Druhou skupinou respondentů jsou **třídní učitelé**, kteří se svými žáky absolvovali program divadelní dílny. Třetí skupinu tvoří **divadelní lektori**, realizátoři programů divadelních dílen.

### 8.4 Výzkumný terén

Výzkum byl realizován v rámci tří programů divadelních dílen při vybraných českých divadelních scénách. Ve dvou případech byl výzkum v celém svém rozsahu za účelem rozšíření výzkumného materiálu opakován.

#### 8.4.1 Národní divadlo Praha

Prvním výzkumným prostředím bylo Národní divadlo v Praze. Divadelní lektorka této pražské scény **Daniela von Vorts** je realizátorkou divadelní dílny „**Co vidím, když nevidím**“, která předchází divadelní inscenaci **Vidím, nevidím**.

Výzkum zde proběhl dvakrát a v obou případech byli účastníky divadelní dílny žáci prvních stupňů dvou pražských základních škol.

---

<sup>131</sup> CLARKE, Victoria a Virginia BRAUN. Methods: Teaching thematic analysis. *The British Psychological Society: Promoting excellence in psychology* [online]. [cit. 2018-09-30]. Dostupné z: <http://thepsychologist.bps.org.uk/volume-26/edition-2/methods-teaching-thematic-analysis>

#### 8.4.2 Divadlo Minor

Pražská divadelní scéna Minor pod vedením divadelní lektorky **Michaely Váňové** realizuje divadelní dílnu „**Jsmě tým!**“ jako navazující program na inscenaci **Klapzubova jedenáctka**.

I zde byl výzkum opakován a jeho účastníky byly děti prvního stupně dvou pražských základních škol.

#### 8.4.3 Divadlo Polárka Brno

Divadlo Polárka v Brně představuje třetí divadelní scénu, kam byl výzkum situován. Divadelní lektorka **Juliána Vališková** zde vede divadelní dílnu „**Přátelství až za hrob!**“ k divadelnímu představení **Bratři lví srdce**.

Výzkumu se zde zúčastnili žáci prvního stupně brněnské základní školy.

### 8.5 Systém prezentace výsledků výzkumu

Vzhledem k různosti zkoumaných oblastí a za účelem přehledné prezentace rozdělují výstupy do samostatných kapitol podle prostředí, kde byl ten který výzkum realizován.

Každá z těchto tří kapitol začíná krátkým popisem programu divadelní dílny a na ni navazují výsledky výzkumu. Nejprve budou prezentovány výstupy, které byly získány ze skupinových rozhovorů s dětmi bezprostředně po návštěvě divadelní dílny, a poté budou navazovat výstupy z výzkumu, který se uskutečnil po časovém odstupu. Výsledky z opakování výzkumu v tomtéž divadelním prostředí budou součástí téže kapitoly.

Navazující dvě části práce se budou věnovat zjištěním, která přinesly rozhovory s učiteli a divadelními lektory.

## 9 VÝSLEDKY VÝZKUMU

### 9.1 Národní divadlo Praha

Jednou z divadelních dílen, které nabízí Národní divadlo Praha v rámci doprovodného programu k inscenacím určeným dětskému divákovi, je dílna „**Co vidím, když nevidím**“. Probíhá vždy před představením „**Vidím nevidím**“.

#### 9.1.1 Popis divadelní dílny „Co vidím, když nevidím“

Daniela von Vorst, autorka dílny, ji popisuje těmito slovy: „*Co všechno vidíš, když zavřeš oči? Tma pod víčky může být mnohem barevnější, než se zdá...*“ Ještě před návštěvou představení se s nejmladšími diváky hravě naladíme na téma inscenace „Vidím nevidím“ a zkusíme se vcítit do hlavní postavy – nevidomé Agátky. Dílna je určena pro rodiny s dětmi od 5 let a žáky I. stupně ZŠ. Koná se ve zkušebně Nové scény ND a trvá 45 minut.<sup>132</sup>

- **Téma:** Vnímání mého okolí při ochuzení o zrakový smysl.
- **Cíl:** Na základě vlastního prožitku rozvíjet smyslové vnímání a usnadnit recepci a reflexi divadelní inscenace.
- **Klíčové pojmy:** Smysly, slepota, důvěra, orientace, představivost.<sup>133</sup>
- **Věk respondentů:** 1. třída ZŠ
- **Počet respondentů:** 19

#### 9.1.2 Výstupy ze skupinového rozhovoru I. část, skupina I.

Na výzkumnou otázku „*Jaká je edukační účinnost tohoto programu divadelní dílny ve vztahu ke stanoveným cílům?*“ byla odpověď zjišťována prostřednictvím konkrétních otázek. Ve vztahu k cíli programu, tedy „*Na základě vlastního prožitku rozvíjet smyslové vnímání a usnadnit recepci a reflexi divadelní inscenace.*“ **byly otázky skupinového rozhovoru směřovány do oblasti vlastních prožitků účastníků a následně k porozumění problematice nevidomých lidí.** Zde jsou uvedeny konkrétní otázky, na které respondenti odpovídali v rámci skupinového rozhovoru. Pod každou z otázek jsou na základě tematické analýzy vygenerovány jednotlivé kódy (klíčová slova) nebo v případě malého vzorku

<sup>132</sup> *Co vidím, když nevidím* [online]. [cit. 2018-10-01]. Dostupné z: <https://www.narodni-divadlo.cz/uploads/assets/td-co-vidim-kdyz-nevidim-2.pdf>

<sup>133</sup> Téma, cíl a klíčové pojmy divadelní dílny byly definovány divadelní lektorkou Danielou von Vorst

odpovědi již přímo témata, která umožnila nalézt odpověď na hlavní výzkumnou otázku výzkumu.

Otázky 1 – 4 se vztahují k vlastním prožitkům účastníků, prostřednictvím kterých jim bylo umožněno rozvíjet smyslové vnímání a otázka č. 5 se vztahuje k usnadnění recepce a reflexe divadelního představení prostřednictvím porozumění problematice nevidomých lidí.

Ukázka procesu tematické analýzy (kódování), prostřednictvím kterého byly vygenerovány níže uváděné kódy a témata, je obsahem přílohy této práce.

U některých výstupů tematické analýzy (TA) v souvislosti s rozsahem jednotlivých výpovědí odpovídají kódy (jednoslovná hesla) přímo samotným tématům, tzn. kód = téma. Toto tvrzení je platné pro všechny následující výstupy TA, které výzkum obsahuje.

**1) Čím bylo způsobené, že zrovna tato, vámi označená aktivita pro vás byla nejobtížnější?**

**Krátká ukázka způsobu kódování:** „Bála jsem se (kód - strach), že do někoho narazím.“; „Já jsem nevěděl (kód - nejistota), co přijde za zvuk, a že se leknou. (kód - strach)“

**Kódy / Témata:** STRACH, NEJISTOTA.

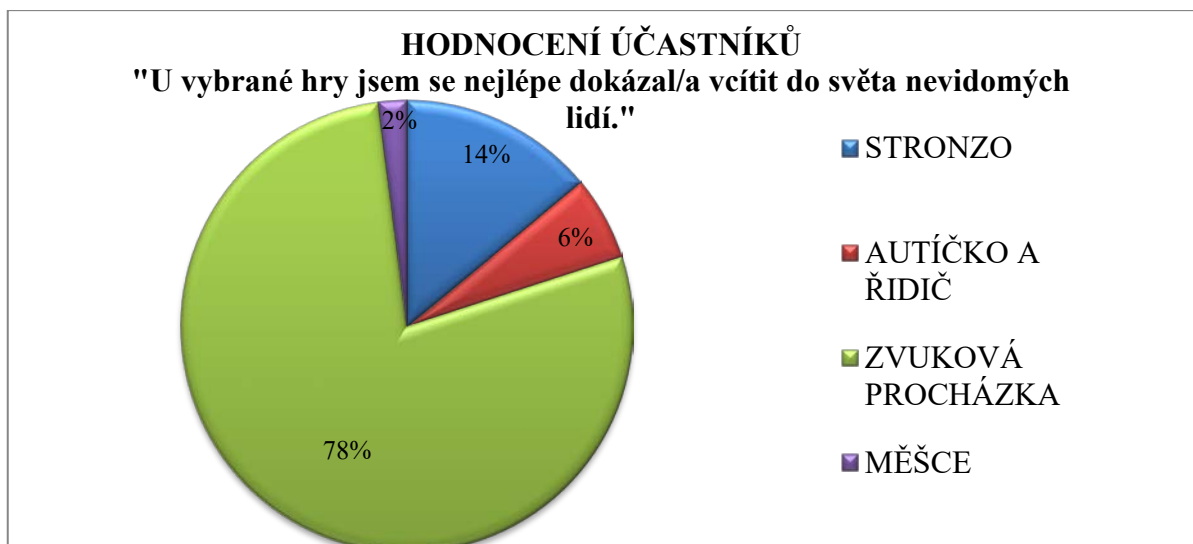
**2) Jaký to byl pocit, když jste zkoušeli různé hry jako nevidomí?**

**Krátká ukázka způsobu kódování:** „...*když mi nikdo nic neříkal, tak jsem měla pocit, že se mnou nikdo nejde a že si se mnou nikdo nehraje*. (kód – samota)“; „Já jsem se lekl (kód – strach), jak vykřikl ten medvěd, nevěděl jsem, co se stane, když jsem neviděl.“; „Já jsem se bála (kód – strach), to byl nepříjemný pocit a nechtěla bych, aby se mi to někdy stalo, že bych neviděla.“

**Kódy / Témata:** STRACH, SAMOTA.

**3) Prostřednictvím které aktivity jste se nejlépe dokázali vcítit do světa nevidomých lidí?**





Nejčastěji byla označena aktivita „Zvuková procházka“, při které měla jedna skupina dětí zakryté oči a chodila podél lana, podél kterého druhá skupina dětí vydávala předem vymyšlené zvuky.

#### 4) Čím bylo způsobené, že zrovna u téhle hry jste se nejlépe dokázali vcítit do světa nevidomých lidí?

**Ukázka způsobu kódování:** „*Protože tam prostě jenom posloucháš a nic nevidíš (kód – úplná ztráta smyslu) a nic neohmatáváš....; Mně to pomohlo nejvíc si to představit právě proto, že jsem měl úplně přikryté oči (kód – úplná ztráta smyslu).; „...protože jsme si museli pomáhat. A i normálně, že neslepý pomáhají těm slepým.* (kód – vzájemná pomoc)“;

**Kódy:** ÚPLNÁ ZTRÁTA SMYSLU; VZÁJEMNÁ POMOC

**Témata:** Účastníkům DD bylo nejlépe umožněno vcítit se do pocitů nevidomých lidí na základě vlastního prožitku v situacích:

- kdy jim byl zcela omezen zrakový smysl.
- ve kterých si poskytovali vzájemnou pomoc.

#### 5) Co všechno jste si díky hrám na divadelní dílně uvědomili o nevidomých lidech?

**Ukázka způsobu kódování:** „*Jenom si to můžou ohmatat nebo to slyšet (kód – omezení smyslů)“; „...když je člověk slepý, tak ho nikdo nedrží a zůstane sám a tak se mu může něco stát. (kód – ohrožení); Já bych jim pomohl. (kód – pomoc)“*

**Kódy:** OMEZENÍ SMYSLŮ; OHROŽENÍ; POMOC

**Témata:** Nevidomí lidé:

- **mají omezené smyslové vnímání.**
- **mohou být v určitých situacích ohrožení a je třeba jim pomoci.**

Tematická analýza přinesla zjištění, že efektivita edukačního programu této divadelní dílny se projevila zejména v rovině vlastního prožitku účastníků. Respondenti hovořili v souvislosti s vlastními prožitky o konkrétních pocitech, jako je strach, ohrožení a osamění právě v situacích, kdy byli nuceni spolehnout se na jiný než zrakový smysl. Každá z aktivit také představovala příležitost k rozvoji určitého smyslu.

Efektivní byl program také ve smyslu usnadnění recepce a reflexe divadelní inscenace, a to prostřednictvím skutečnosti, že účastníci dosáhli zcela nového poznání, které byli schopni vztáhnout k jednotlivým aktivitám divadelní dílny. Respondenti v této souvislosti hovořili zejména ohrožení nevidomých lidí, kterým je třeba pomoci.

### **9.1.3 Výstupy ze skupinového rozhovoru II. část, skupina I.**

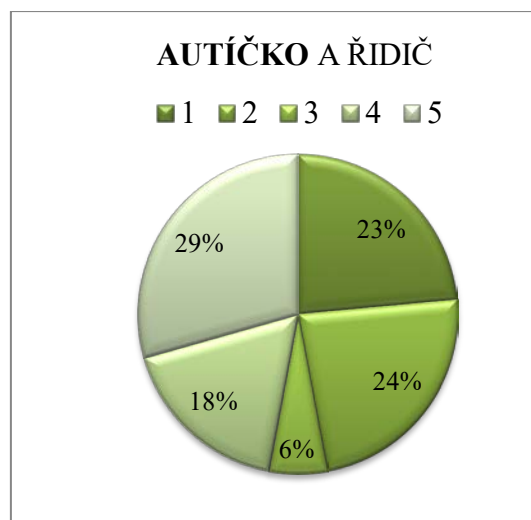
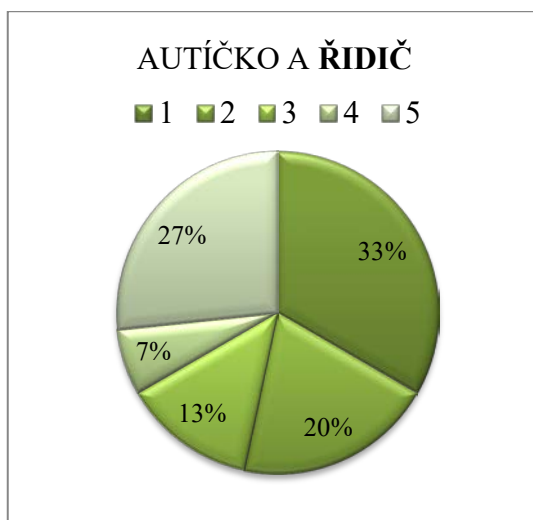
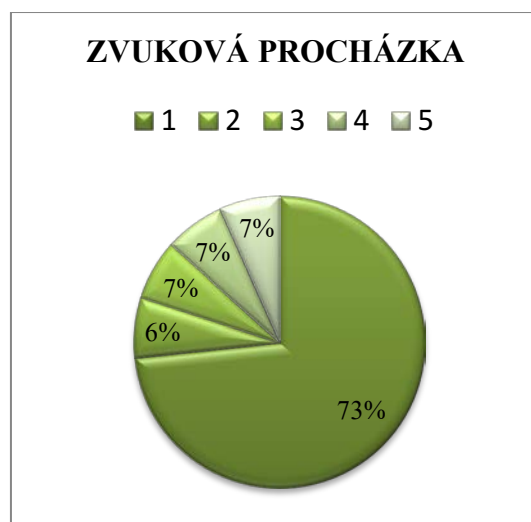
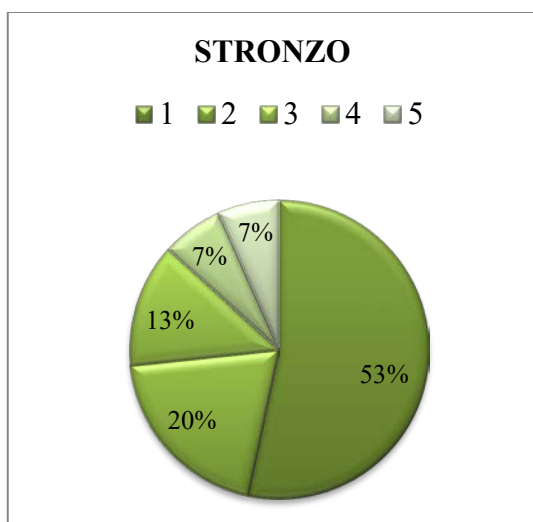
- **Počet respondentů v době výzkumu:** 15 z celkového počtu 19

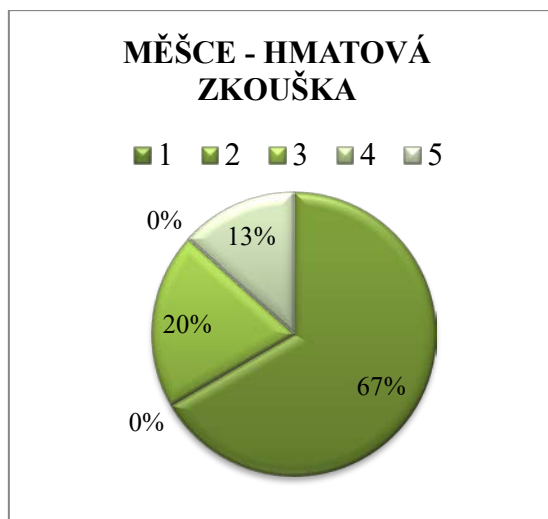
Za účelem zjištění, jaký edukační dopad má na účastníky divadelní dílna v dlouhodobé perspektivě, byl skupinový rozhovor uskutečněn znovu po dvouměsíčním časovém odstupu. Postup vyhodnocování tohoto a všech dalších rozhovorů souvisejících s programem DD „*Co vidím, když nevidím*“ byl vždy shodný. Přepisy citací respondentů s ukázkou postupu kódování obsahuje vyhodnocení pouze prvního rozhovoru (viz výše), dále v textu již tento podrobný postup není uváděn. Toto tvrzení je platné pro všechny následující výstupy TA, které výzkum obsahuje.

Stejně jako u předchozího výzkumného šetření, na výzkumnou otázku „*Jaká je edukační účinnost tohoto programu divadelní dílny ve vztahu ke stanoveným cílům?*“ byla odpověď zjišťována prostřednictvím konkrétních otázek. Ve vztahu k cíli programu, tedy „*Na základě vlastního prožitku rozvíjet smyslové vnímání a usnadnit recepci a reflexi divadelní inscenace.*“ **byly otázky skupinového rozhovoru směřovány do oblasti vlastních prožitků účastníků a následně k porozumění problematice nevidomých lidí.** Zde jsou uvedeny konkrétní otázky, na které respondenti odpovídali v rámci skupinového rozhovoru. V samotném textu práce pod jednotlivými otázkami jsou prezentovány jednotlivé kódy

tematické analýzy. Ukázka způsobu kódování jednotlivých výpovědí respondentů je obsažena v příloze.

- 1) **Ohodnot' formou školního hodnocení, do jaké míry se ti podařilo u jednotlivých her cítit jako nevidomý člověk.** Hry byly obrazově znázorněny, a na přiložené volné papíry žáci postupně zapisovali vybranou známku. Hodnocení jednotlivých her ilustrují grafy níže.





Z grafů je patrné, že nejlépe žákům pocity nevidomých lidí zprostředkoval zážitek z aktivity „Zvuková procházka“ a „Hmatová zkouška“.

## 2) Zažili jste na divadelní dílně něco, co vás opravdu překvapilo?

**Kód / Téma:** HLASITÉ ZVUKY

Následné otázky ověřovaly, zda byl naplněn cíl dílny v rovině usnadnění recepce a reflexe divadelní dílny.

## 3) Usnadnila ti divadelní dílna porozumět divadelnímu představení? Respondenti hodnotili pomocí číselné škály - 1 (určitě ano) 2 (ano) 3 (spíše ano) 4 (spíše ne) 5 (vůbec ne).

Výsledek hodnocení vyjadřuje graf níže.



Jak graf znázorňuje, všechny děti hodnotily kladně skutečnost, že divadelní dílna jim pomohla s porozuměním divadelní inscenace.

**4) Vzpomněli byste si, co jste se na dílně dozvěděli nového?**

**Kódy:** POCITY NEVIDOMÉHO; LEKNUTÍ; ZVUK; OHROŽENÍ

**Téma:** Ohrožení nevidomého člověka.

**5) Co jste se díky aktivitám dozvěděli o rozdílnosti života nevidomých lidí a lidí vidoucích? Ve kterém okamžiku (u které aktivity) jste se to dozvěděli?**

**Kódy:** VĚTŠÍ OHROŽENÍ (zvuková procházka); POTŘEBA POMOCI (autíčko a řidič); VYUŽITÍ OSTATNÍCH SMYSLŮ (měšce)

**Téma:** Potřeba pomoci nevidomému člověku, který je v ohrožení.

Na základě skupinového rozhovoru po časovém odstupu je z odpovědí a hodnocení zřejmé, že si účastníci prostřednictvím pocitů ze zážitku na divadelní dílně jednak osvojili nové poznatky v dané oblasti, ale také pro ně měla dílna značný význam v souvislosti s porozuměním inscenace.

**9.1.4 Výstupy ze skupinového rozhovoru I. část, skupina II.**

- **Počet respondentů:** 11 + rodiče
- **Věk respondentů:** 2. třída ZŠ

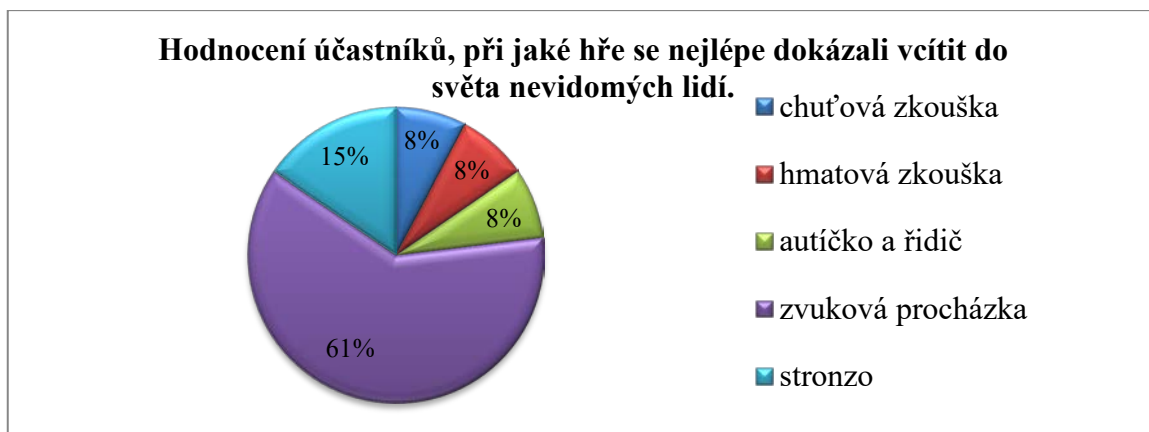
V rámci opakovaného výzkumu přibyla jedna aktivita – chuťová zkouška, kterou z bezpečnostních důvodů záměrně lektorka vynechává, nejsou-li s dětmi na dílně jejich rodiče, kteří vědí, co nezpůsobí dítěti například alergickou reakci. Otázky pro skupinový rozhovor s dětmi zůstaly převážně stejné, pouze jsem se na základě předchozí zkušenosti více zaměřila na individuální hodnocení zážitku, aby výstupy z výzkumu byly co nejčtetnější.

**1) Co pro vás bylo při aktivitách na divadelní dílně obtížné?**

**Kódy:** DŮVĚRA; OSAMOCENÍ; BEZMOC; STRACH

**Téma:** Důvěra v člověka, který nevidomého doprovází.; Pocity osamocení, bezmoci a strachu.

**2) Označ knoflíčkem na obrazový materiál zobrazující hry, při které z nich ses dokázal nejlépe vcítit do světa nevidomých lidí. Graf níže prezentuje výstupy.**



**3) Co konkrétně u vámi vybraných her způsobilo, že jste se dokázali vcítit do světa nevidomých lidí?**

**Kódy:** STRACH (zvuková procházka; stronzo); NEJISTOTA (měšce)

**Téma:** Strach a nejistota z neočekávaného.

**4) Jaký jste měli pocit, když jste skutečně neviděli a byli jako nevidomí?**

**Kódy:** OHROŽENÍ; STRACH; ZTRÁTA V PROSTORU; ZRANITELNOST

**Téma:** Nevidomý člověk je ohrožený a zranitelný, může mít strach a ztratit se v prostoru.

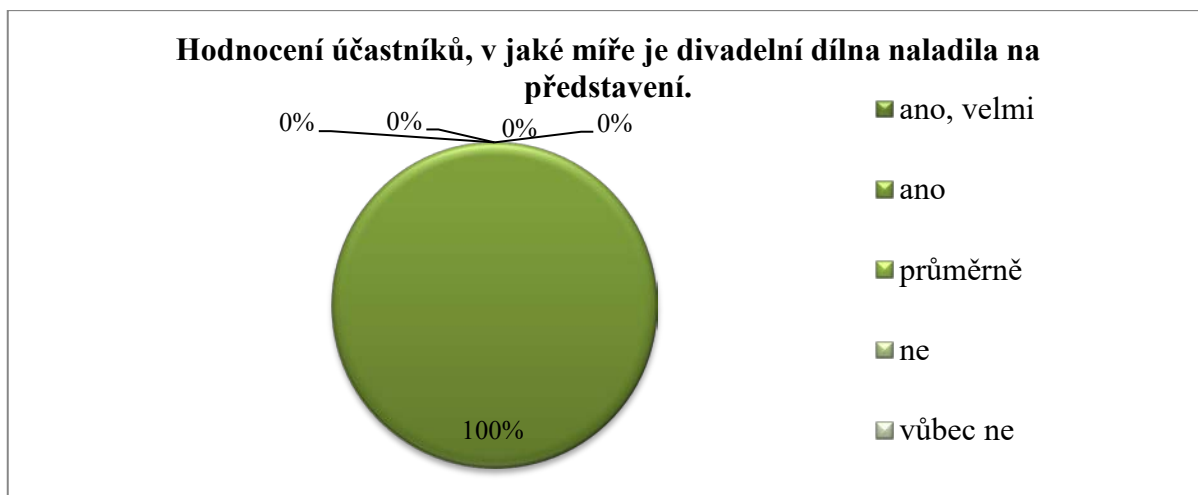
**5) Uvědomili jste si něco o nevidomých lidech? Pokud ano, co a v jakém okamžiku?**

**Kódy:** POMOC NEVIDOMÉMU (zvuková procházka, stronzo); OSLOVENÍ NEVIDOMÉHO PŘED DOTYKEM (37. minuta divadelní dílny – dílčí reflexe aktivity „zvuková procházka“ - debata na téma, jak se v konkrétních situacích zachovat vůči nevidomému)

**Témata:**

- Nevidomý člověk může v určitých situacích potřebovat pomoc.
- Nevidomého člověka je potřeba nejprve oslovit, až poté se ho případně za účelem pomoci dotknout.

**6) Ohodnot' formou školního hodnocení, na kolik ses prostřednictvím her dokázal naladit nepředstavení. Přičemž 1 (výborně mě dílna naladila), 5 (vůbec mě dílna nenaladila). Hodnocení žáků ukazuje graf níže.**



Na základě skupinového rozhovoru s dětmi a jejich hodnocení lze konstatovat, že cíle DD i v této skupině bylo dosaženo a efektivita edukačního programu dílny je nezpochybnitelná. Stejně jako v předchozí skupině byla aktivita „Zvuková procházka“ označena jako nejsilnější ve smyslu příležitosti vcítit se do světa nevidomých. Naladění na představení účastníci ohodnotili v nejvyšší možné míře, tedy sty procenty. Usnadnění recepce a reflexe je evidentní z výpovědí ohledně nových poznatků žáků, kteří například uváděli, že nevidomým je třeba pomoci a nejprve je třeba je oslovit, a až poté se jich případně dotýkat. Respondenti svá nová zjištění a uvědomění ohledně nevidomých lidí dokázali vždy popsat v souvislosti s konkrétním zážitkem z divadelní dílny.

#### 9.1.5 Výstupy ze skupinového rozhovoru II. část, skupina II.

- **Počet respondentů v době výzkumu:** 7 z celkového počtu 11

Také u skupiny těchto účastníků bylo zjišťováno, jaký edukační dopad má divadelní dílna po časovém odstupu. Ve vztahu k cíli programu, tedy „*Na základě vlastního prožitku rozvíjet smyslové vnímání a usnadnit recepci a reflexi divadelní inscenace.*“ **byly i zde otázky skupinového rozhovoru směřovány do oblasti vlastních prožitků účastníků a následně k porozumění problematice nevidomých lidí.**

- 1) **Co se vám při zavzpomínání na divadelní dílnu vybavilo jako první?** Cílem otázky bylo jednak zmapovat, jaký zážitek byl pro děti nejsilnější, a zároveň byly prostřednictvím odpovědí připomenuty aktivity, které se na dílně uskutečnily.

**Kódy / Témata:** ZVUKY (zvuková procházka); VODĚNÍ ZA RAMENA (autíčko a řidič), HÁDÁNÍ VĚCÍ (měšce)

**2) Vzpomněli byste si, co jste se na dílně dozvěděli nového?**

**Kódy:** FANTAZIE; PŘEDSTAVA; NÁROČNÁ SITUACE NEVIDOMÉHO

**Témata**

- Nevidomí lidé mají fantazii a představy ohledně všeho, co je v životě obklopuje.
- Pro nevidomého člověka mohou být některé situace náročnější než pro člověka vidoucího.

**3) Všichni ze skupiny vyzváni, aby zavřeli oči a zvedli ruku ti, kteří se po návštěvě dílny cítili být naladěni na představení. Graf níže ilustruje hodnocení účastníků.**



Procenta odpovídají skutečnosti, že **pět ze sedmi respondentů se cítili být po návštěvě dílny naladěni na představení**. Zbylí dva účastníci byli vyzváni, aby ještě slovně doplnili své hodnocení: „*Já tak napůl. Bála jsem se, ale po těch hrách jsem se těšila.; Já jsem se těšil, až odejdu z té dílny, abych už viděl to divadlo, a aby taky zmizely ty zvuky...*“ Z výpovědí je patrné, že **respondenti nebyli schopni na položenou otázku odpovědět tak, aby jejich hodnocení odpovídalo skutečnosti**. Na základě obou doplňujících slovních komentářů lze říci, že i tyto žáky se podařilo prostřednictvím divadelní dílny na představení naladit.

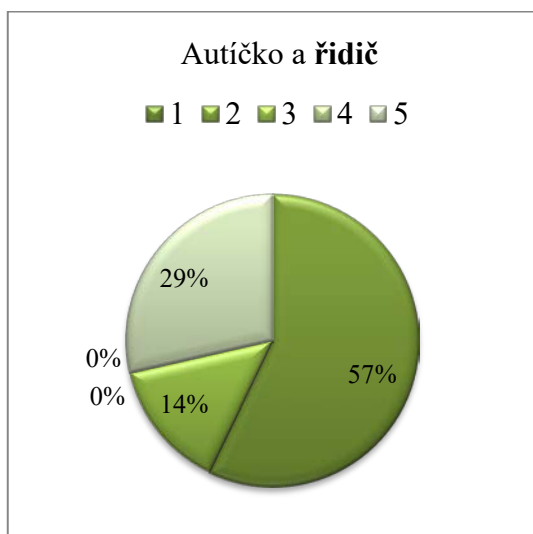
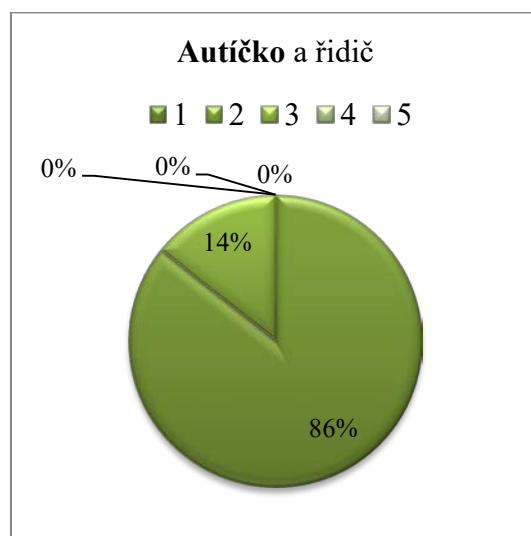
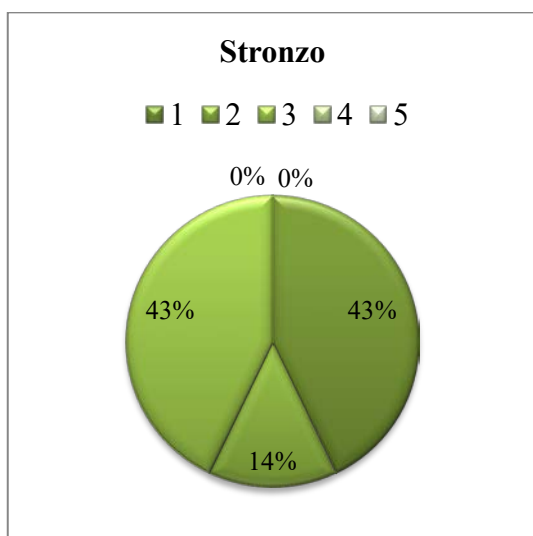
**4) Dokázali byste říct, v čem to mají nevidomí lidé jiné (rozdílné) než my ostatní, kteří vidíme?** Následující otázka ověřovala, zda divadelní dílna naplnila cíl v rovině usnadnění recepce a reflexe divadelního představení. Zjišťována byla nová poznání a uvědomění účastníků, která byla získána prostřednictvím zážitkových aktivit.

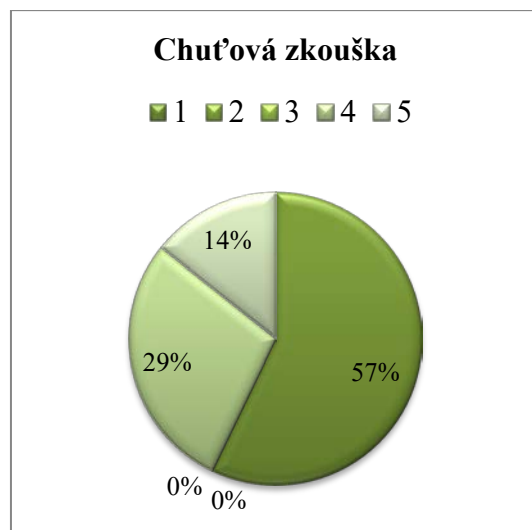
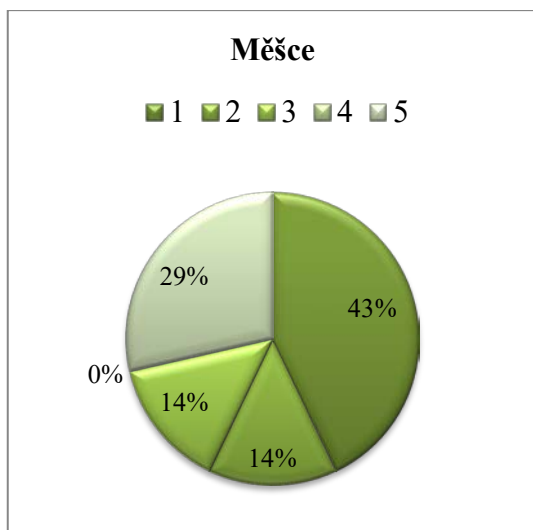


**Kódy:** SMYSLY; CITLIVOST

**Téma:** Nevidomí lidé mají citlivější ostatní smysly.

- 5) Ohodnot' formou školního známkování, do jaké míry se ti u každé z her podařilo vcítit se do člověka, který je nevidomý. Jednotlivé aktivity byly znázorněny pomocí obrazového materiálu a žáci k jednotlivým obrázkům připisovali vybranou známku. Výstupy z hodnocení ilustrují následující grafy.





Na závěr vyplnil každý z respondentů krátký dotazník, jehož cílem bylo zjistit názor, zda hry na divadelní dílně pomohly danému účastníkovi s porozuměním divadelní inscenace. Kromě odpovědi ano – ne, bylo dalším úkolem doplnit větu: „*Hry na divadelní dílně mi pomohly lépe pochopit z představení to, že ...*“. Graf níže zobrazuje procentuální vyhodnocení odpovědí na první otázku.



**Respondenty doplněná věta:** Hry na divadelní dílně mi pomohly lépe pochopit z představení to, že...

- ...slepí lidé mají těžký život.
- ...mají slepí lidi těžký.
- ...to mají těžký.
- ... to bylo těžký.
- ... je to těžké být slepá.
- ...mají těžký život nevidomí.

- *...že to bylo těžké.*

Na základě všech výše uvedených slovních i písemných výpovědí účastníků této skupiny lze opět konstatovat, že **edukační dopad má divadelní dílna i s časovým odstupem. Úspěšná příprava dětí na představení ve smyslu jejich naladění na dané téma se podařila v nejvyšší možné míře. Skutečnost, že dochází prostřednictvím dílny k rozvoji smyslového vnímání, se taktéž projevila, tím, že žáci nejvýše hodnotili a vzpomínali na aktivity, při kterých byli nuceni se zcela spolehnout na jiný než zrakový smysl, zejména sluch.** Aby mohla být posouzena efektivita nejvýznamnějšího cíle divadelní dílny, kterým bylo usnadnit účastníkům recepci a reflexi divadelní inscenace, bylo nezbytné zaměřit se na kognitivní procesy, zejména na vnímání a učení ve vztahu ke konkrétním situacím. Za tímto účelem byli dotazováni na nové poznatky, k nimž dospěli na základě vlastní zkušenosti. Respondenti konkrétně hovořili o tom, že nevidomí lidé mají fantazii, díky které si mohou věci kolem sebe představovat, a že se mnohdy dostávají do náročných situací, ve kterých mohou být ohroženi. U žáků můžeme předpokládat i dlouhodobé upevnění jejich nabytých vědomostí na základě silného emočního zážitku, který byl součástí procesu jejich osvojování. **Lze tedy říci, že recipientům byla recepce a reflexe divadelní inscenace usnadněna.**

#### **9.1.6 Efektivita vzdělávacího programu divadelní dílny Národního divadla v Praze „Co vidím, když nevidím“ – závěrečné shrnutí**

V celkovém shrnutí výzkumného šetření, které se uskutečnilo v Národním divadle v Praze, bych ráda zdůraznila a poukázala na velmi pozitivní výsledek, který tento výzkum přinesl. Jak dokládají všechny čtyři krátké odstavce, které uzavírají jednotlivá zkoumání, cíl programu divadelní dílny „Co vidím, když nevidím“ byl vždy v absolutní míře naplněn. Respondenti obou skupin odpovídají velmi podobně a popisují totožné pocity spjaté s prožitky z konkrétních situací. Jak znázorňují grafy, také hodnocení programu i jednotlivých aktivit se ve velké míře shoduje. Pozitivní je též zjištění, že účastníci s odstupem několika měsíců hodnotili tutéž skutečnost stejně jako v čase bezprostředně po návštěvě divadelní dílny.

Na výzkumnou otázku „*Jaká je efektivita programu vybrané divadelní dílny*“ lze s odkazem na výše uvedená zjištění (viz analýza věcných odpovědí a analýza tematická) odpovědět, že ve vztahu ke stanovenému cíli, tedy „*Na základě vlastního požitku rozvíjet smyslové vnímání a usnadnit recepci a reflexi divadelní inscenace.*“ se efektivita programu plně projevila jak v rozvoji smyslového vnímání, tak též v usnadnění recepce a reflexe divadelního představení. Účastníci ve všech skupinách byli schopni konkrétně pojmenovat,

jaká nová poznání pro ně dílna představovala, a tato tvrzení vždy dokázali spojit s vlastním prožitkem z divadelní dílny, a to i s časovým odstupem po návštěvě programu.

## 9.2 Divadlo Minor

### 9.2.1 Popis divadelní dílny „Jsme tým!“

Michaela Váňová, divadelních lektorka divadla Minor připravila jako doprovodný program navazující na inscenaci **Klapzubova jedenáctka** divadelní dílnu s názvem „*Jsme tým!*“ a popsala ji takto: „*Proč je ve fotbalovém týmu jedenáct hráčů? Co dělá kapitán? Proč si hráči přihrávají? To se dá hravě zjistit! V dílně budeme společně objevovat kouzlo spolupráce. Zjistíme, kdy je lepší pracovat sám a kdy se hodí dát hlavy dohromady. Zkrátka, jak se říká: „Více děr, více syslů; více hlav, více smyslů“.* Dílnou rozvíjíme děti v komunikačních dovednostech, v hledání kompromisu a v kooperaci.“<sup>134</sup> Program je určen pro žáky 1. stupně ZŠ ve věku od 6 do 12 let, koná se 15 minut po představení v prostoru Barloutka a trvá 45 minut.

- **Téma:** Týmová práce. I to je divadlo!
- **Cíl:**
  - Definován v oblasti rozvoje komunikačních dovedností, hledání kompromisu a kooperaci.
  - Účastníci si vyzkouší (zažijí), jak správně funguje tým konkrétně ve smyslu spolupráce, komunikace a hledání kompromisu.
  - Zažít specifika skupinové práce v různých typech aktivit.
- **Klíčové pojmy:** Spolupráce, komunikace, kompromis.<sup>135</sup>
- **Věk respondentů:** 5. třída ZŠ
- **Počet respondentů:** 24

### 9.2.2 Výstupy ze skupinového rozhovoru I. část, skupina I.

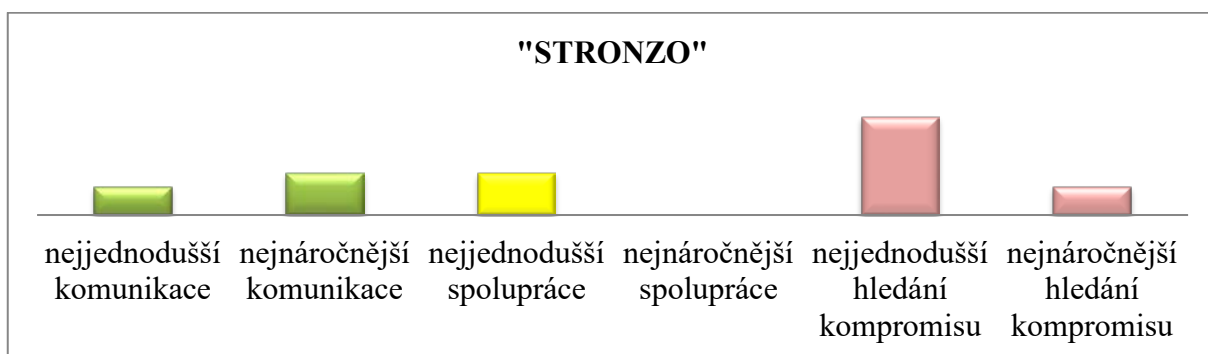
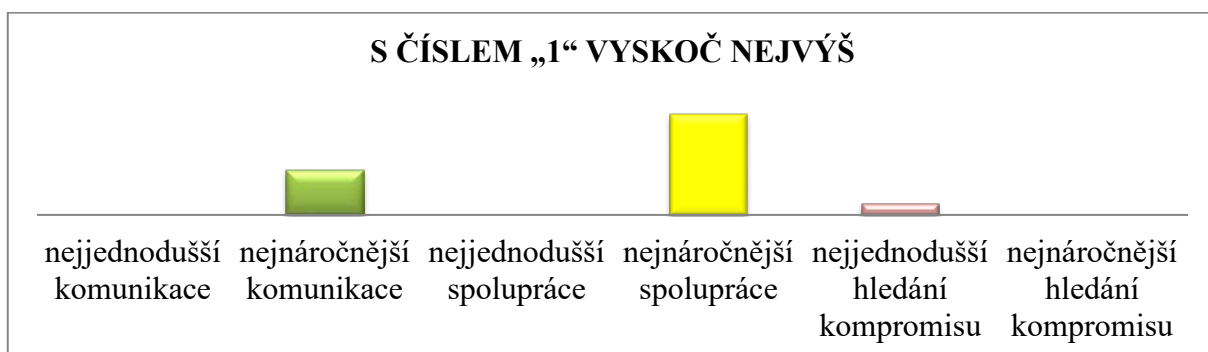
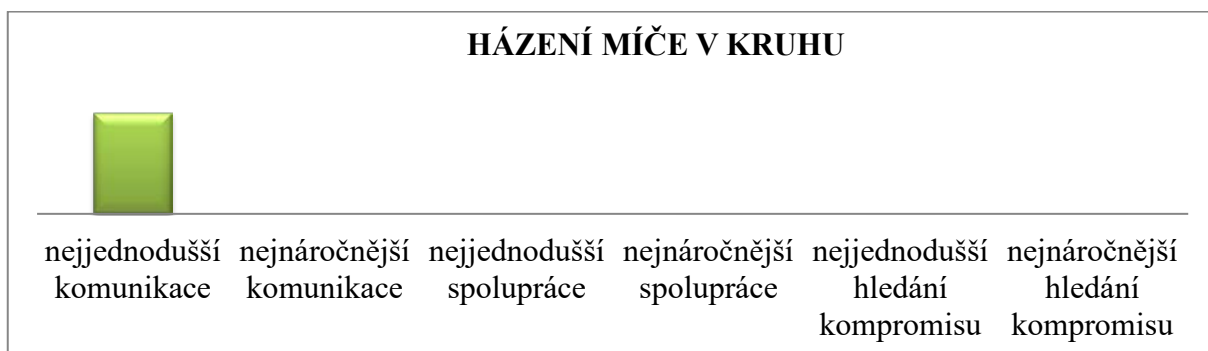
Otázky skupinového rozhovoru bezprostředně navazujícího na divadelní dílnu zjišťovaly, do jaké míry měli účastníci příležitost vyzkoušet si, jak správně funguje tým ve smyslu komunikace, kooperace a hledání kompromisu.

---

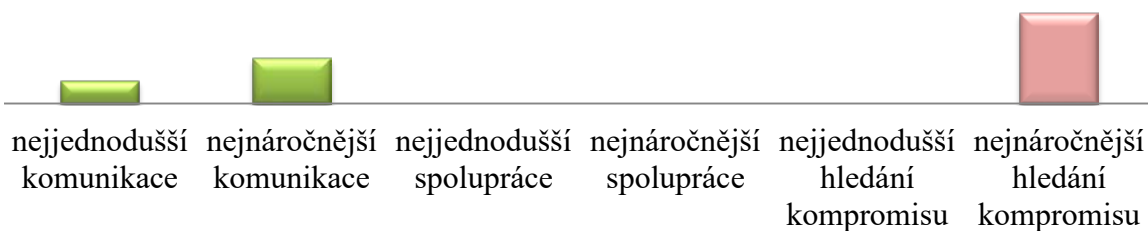
<sup>134</sup> VÁŇOVÁ, Michaela. *Dílňa k inscenaci Klapzubova 11* [online]. [cit. 2018-10-04]. Dostupné z: <https://www.minor.cz/workshopy/jsme-tym/>

<sup>135</sup> Téma, cíl a klíčové pojmy divadelní dílny jsou definovány divadelní lektorkou Michaelou Váňovou

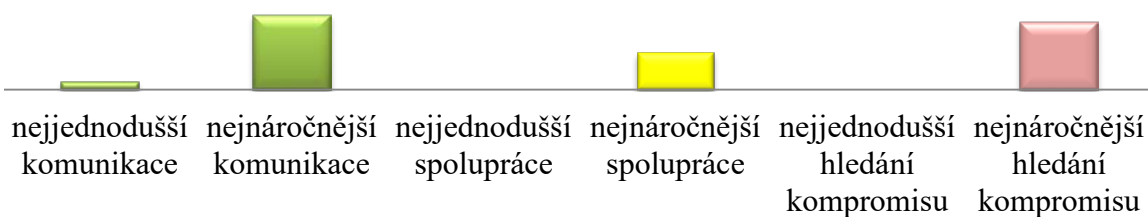
- 1) Které aktivity a do jaké míry pro vás představovaly příležitost zažít zmíněná specifika skupinové práce? Každému z účastníků bylo přiděleno 6 barevných „smajlíků“, přičemž každá z kompetencí odpovídala jedné barvě a byla zastoupena jedním párem „smajlíků“ – veselým a smutným. Veselý obličej symbolizoval, že dovednost byla pro účastníka ve vybrané aktivitě snadná, a naopak smutný obličej vyjadřoval, že byla náročná. Celkové vyhodnocení ilustrují grafy níže. Navazuje slovní hodnocení žáků, prostřednictvím kterého bylo dále zjišťováno, v čem konkrétně se projevilo, že pro ně daná kompetence byla ve vybrané aktivitě snadná, či naopak obtížná.



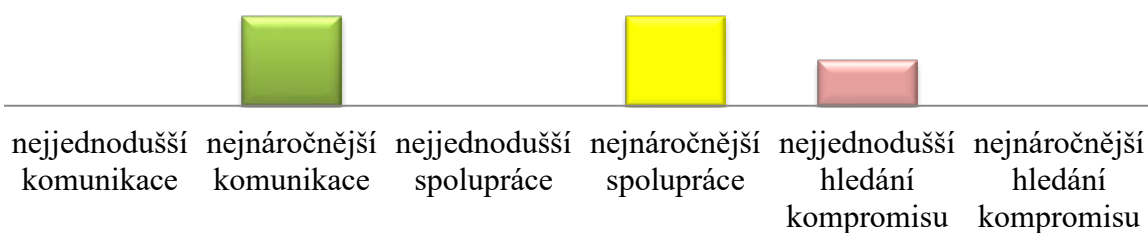
### "STRONZO", ZAVŘI OČI A UKAŽ, KDE JE...



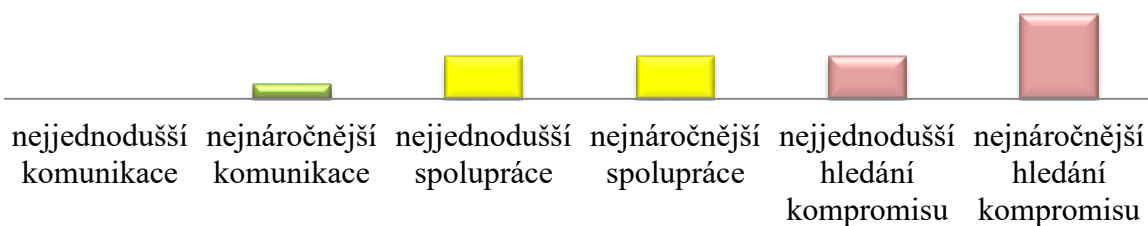
### VŠICHNI NAJEDNOU KROK VPŘED

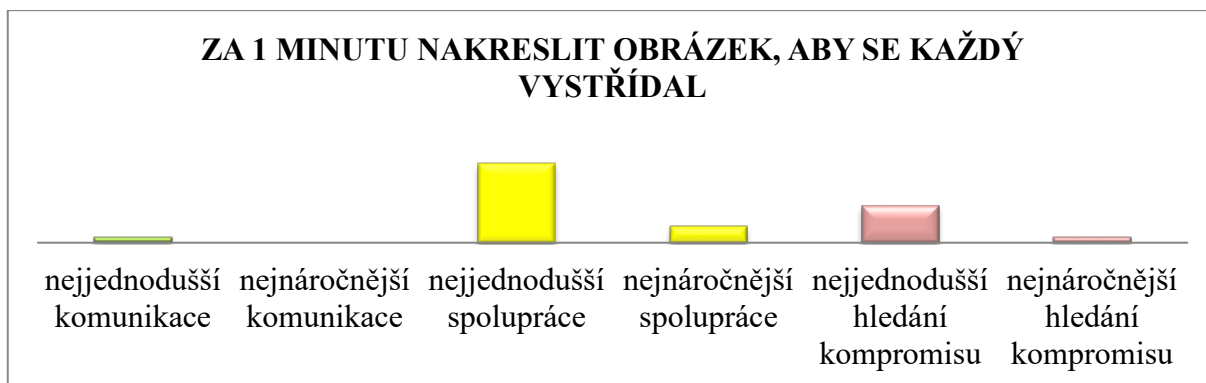


### VŠICHNI NAJEDNOU VYSKOČÍME



### SPOLEČNĚ SE DOMLUVIT NA VÝBĚRU OBRÁZKU





Vzhledem k velmi omezeným časovým důvodům bylo možné diskutovat s účastníky pouze ohledně jejich hodnocení ve vztahu ke spolupráci.

Ukázka procesu tematické analýzy (kódování), prostřednictvím kterého byly vygenerovány níže uváděné kódy a témata, je obsahem přílohy této práce.

## 2) Díky čemu pro vás bylo tak snadné spolupracovat u poslední aktivity?

**Kódy:** SOUHLAS VĚTŠINY; DOMLUVENÝ PLÁN

**Téma:** Schopnost vzájemné domluvy vede k usnadnění spolupráce.

## 3) Proč jste označili právě vybranou aktivitu jako nejsložitější na spolupráci? („s číslem 1 vyskoč nejvýš“ a „společně se domluvit na výběru obrázku“)

**Kódy:** JEDEN POKUS; NEDOSTATEK ČASU, ŠPATNÁ DOMLUVA

**Téma:** Neschopnost domluvit se a nedostatek času vede k znesnadnění spolupráce.

## 4) Dokázali byste říct, co je pro správné fungování týmu důležité? Otázka přímo zjišťovala, zda byl naplněn cíl DD, tedy zda skupina dostala prostřednictvím dílny příležitost vyzkoušet si, jak správně funguje tým ve smyslu skupinové práce. Jednotlivé odpovědi respondenti vztahovali ke konkrétním situacím dílny.

**Kódy:** LEADER (situace: výběr obrázku); FUNKCE ČLENŮ TÝMU (situace: s číslem jedna vyskoč nejvýš)

**Témata:**

- Tým může správně fungovat za předpokladu, má-li svého leadera.
- Tým může správně fungovat za předpokladu, mají-li jeho členové rozdělené funkce.

**5) Dozvěděli jste se o komunikaci, kooperaci a hledání kompromisu něco nového?**

**Kódy:** ROZDĚLOVÁNÍ DO SKUPIN; VLIV KAMARÁDSTVÍ

**Téma:** Na podobu spolupráce a hledání kompromisu mají vliv mezilidské vztahy.

**6) Kde v divadle jste si všimli týmové práce?** Otázka se vztahuje k tématu DD „Týmová práce. I to je divadlo!“

**Kódy:** KANKÁN; CHAOS BEZ MANAŽERA

**Téma:** Divadlo jako prostor vyžadující vedení a spolupráci všech členů.

S odkazem k cíli DD bylo na základě skupinového rozhovoru zjištěno, že dané kompetence jsou prostřednictvím divadelní dílny rozvíjeny. Účastníci zažili v rámci jednotlivých aktivit spolupráci, vzájemnou komunikaci i hledání kompromisu, a v souvislosti s tím byli schopni hovořit o konkrétních situacích, které se při dílně uskutečnily. Dokládají to také grafy, které prezentují, v jaké míře bylo pro účastníky náročné úkol cílený na rozvoj jednotlivých dovedností splnit. Respondenti rovněž **dokázali odpovědět na otázku, jak správně funguje tým ve smyslu spolupráce, komunikace a hledání kompromisu**, a opět jejich tvrzení byla doložena na konkrétních momentech, které prožili při divadelní dílně.

**9.2.3 Výstupy ze skupinového rozhovoru II. část, skupina I.**

**Počet respondentů:** 20 z celkového počtu 24

Za účelem zjištění, jaký edukační dopad měla divadelní dílna „Jsme tým!“ z dlouhodobého hlediska, byl výzkum znovu zrealizován po časovém odstupu třech měsíců. Jednotlivé otázky byly pokládány opět ve vztahu k cíli divadelní dílny, a tedy „*Zažít specifika týmové práce ve smyslu komunikace, kooperaci a hledání kompromisu*“.

**1) Vzpomenete si na aktivity, které byly součástí divadelní dílny?** Otázka mapovala, jaké z aktivit představovaly pro žáky na základě jejich vzpomínek nejsilnější zážitek.

**Kódy / Témata:** PŘÍŘAZOVÁNÍ SMAJLÍKŮ; MALOVÁNÍ OBRÁZKU; POČÍTÁNÍ S VÝSKOKEM; STRONZO

**2) V čem jste vnímali hlavní smysl dílny, její cíl a v čem podle vašeho názoru jste měli příležitost se rozvíjet?**



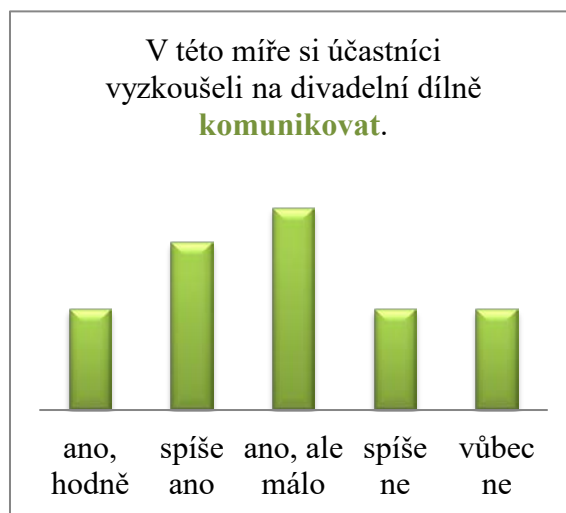
**Kódy:** KOORDINACE; SPOLUPRÁCE; SHODA NÁZORU

**Téma:** Divadelní dílna jako prostor k rozvíjení kompetencí v oblasti spolupráce.

**3) Označte a pojmenujte, ve kterých z aktivit jste si jednotlivé dovednosti (kooperaci, komunikaci a hledání kompromisu) vyzkoušeli.** Respondenti měli k dispozici podporu obrazového materiálu, který jednotlivé hry znázorňoval.

**Kódy / Témata:** VŠECHNO; MINUTA (spolupráce); MINUTA (hledání kompromisu); MINUTA; VÝBĚR A DOMLUVA NA OBRÁZKU (komunikace)

Po ukončení skupinového rozhovoru následovalo vyplnění **dotazníku**, jehož cílem bylo zjistit, **jak po časovém odstupu respondenti hodnotí, v jaké míře si vyzkoušeli spolupracovat, komunikovat a hledat kompromis.** Dále dotazník formou doplňování vět ověřoval, jak se prostřednictvím divadelní dílny respondenti v jednotlivých kompetencích rozvíjeli, pouze však v rovině nových vědomostí a poznatků. Grafy níže zobrazují výsledky dotazníkového šetření a pod nimi jsou uvedena písemná doplnění vět.





**Prostřednictvím zážitku na divadelní dílně jsem se dozvěděl/a o spolupráci...**

**Kódy:** ZVÝŠENÍ SPOLUPRÁCE VE SKUPINĚ; VZÁJEMNÁ DOMLUVA; NEFUNGUJE SPOLUPRÁCE VE SKUPINĚ; NÁROČNÉ SPOLUPRACOVAT

**Prostřednictvím zážitku na divadelní dílně jsem se dozvěděl/a o komunikaci...**

**Kódy:** DŮLEŽITÁ; ZVLÁDÁME KOMUNIKOVAT

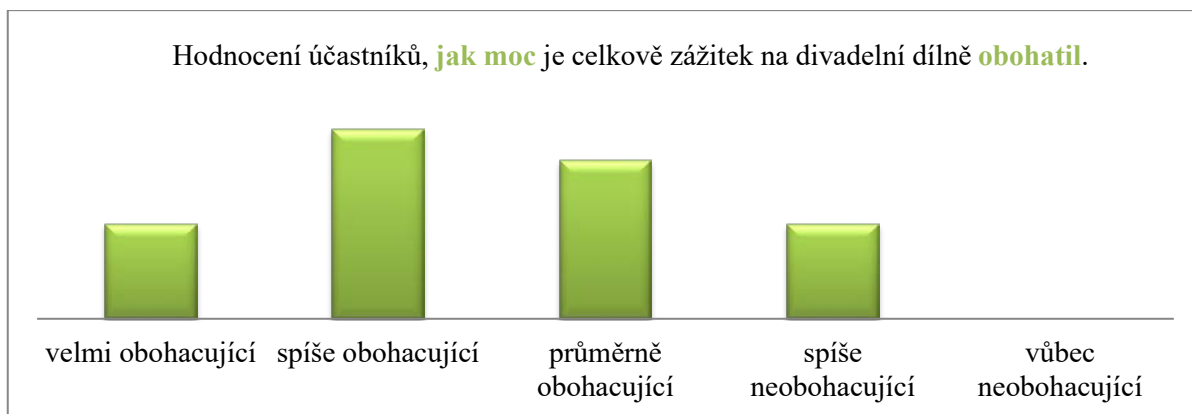
**Prostřednictvím zážitku na divadelní dílně jsem se dozvěděl/a o hledání kompromisu...**

**Kódy:** NÁROČNÉ; DLOUHÉ; DŮLEŽITÉ; SNAHA

**Témata:**

- Žáci prostřednictvím DD získali představu o aktuálním fungování jejich třídního kolektivu ve smyslu spolupráce, komunikace a hledání kompromisu.
- Spolupráce, komunikace a hledání kompromisu jako nezbytné fenomény pro správné fungování týmu, které vyžadují čas a snahu všech zúčastněných.

V závěru dotazníku bylo úkolem respondentů ohodnotit, v jaké míře je celkově zážitek na divadelní dílně obohatil.



Výzkum potvrdil, že i v tomto případě **má divadelní dílna z dlouhodobého hlediska edukační dopad**. Respondenti jednak **byli schopni i po určitém časovém období popsat konkrétní situace, ve kterých byly jednotlivé kompetence rozvíjeny**, a také, jak zobrazují grafy výše, u **každé z dovedností** ohodnotili, že si ji skutečně **prostřednictvím vlastního zážitku vyzkoušeli**. Grafické výsledky ukazují, že **účastníci dostali nejvíce příležitosti k rozvoji spolupráce, o něco málo méně k rozvoji kompetencí komunikačních**. Z písemných výpovědí je patrné, že značný **přínos měla divadelní dílna** mimo jiné také **v oblasti skupinové dynamiky dané skupiny**. Obsah písemných komentářů jednotlivých žáků se několikrát vztahoval k hodnocení fungování skupiny jako třídního kolektivu. Velkou většinou respondentů byl **zážitek z divadelní dílny hodnocen jako obohacující**.

Obsahem následující kapitoly jsou výstupy téhož šetření u další skupiny návštěvníků divadelní dílny. Motivací k opakování výzkumu bylo nejen rozšíření výzkumného vzorku, ale zejména skutečnost, že v první skupině značným způsobem narušil průběh zkoumání jeden z účastníků. Ve výstupech není problém explicitně vyjádřen, avšak několikrát během rozhovoru došlo k jeho přerušení nebo k ovlivnění většiny ostatních respondentů do té míry, že přestali úplně odpovídat na položené otázky. Dle hodnocení třídního učitele, i tato vzniklá situace měla významný přesah do učení žáků. Podrobněji bude popsanou záležitost reflektovat kapitola věnující se analýze rozhovorů s učiteli.

#### 9.2.4 Výstupy ze skupinového rozhovoru I. část, skupina II.

- **Věk respondentů:** 3. třída ZŠ
- **Počet respondentů:** 18

Divadelní lektorka v meziobdobí realizace dvou výzkumných šetření změnila průběh divadelní dílny „Jsme tým!“, proto i způsob výzkumu se do jisté míry liší od původního. Jedná se však pouze o změny na úrovni zvolených aktivit. Téma i cíl dílny zůstaly stejné.

Následující otázky zjišťují efektivitu programu ve vztahu k cíli DD, a tedy „Účastníci si vyzkouší, jak správně funguje tým ve smyslu komunikace, spolupráce a hledání kompromisu.“

- 1) Přihlaste se pouze vy, kteří si myslíte, že se na dílně dozvěděli něco nového o správném fungování týmu. Graf níže zobrazuje procentuální vyhodnocení.



- 2) Co nového jste se o správném fungování týmu dozvěděli? Doplňte svou odpověď o konkrétní situaci z divadelní dílny.

**Kódy:** SPOLUPRÁCE; VZÁJEMNÁ POMOC; VZÁJEMNÁ DOMLUVA; NEHÁDAT SE (šátky); VNÍMAT SE (mexická vlna)

**Téma:** Správné fungování týmu vyžaduje spolupráci, konstruktivní domluvu a orientaci na své okolí.

- 3) Co všechno jste museli zvládnout, aby se vám podařilo splnit jednotlivé úkoly?  
Otázka ve vztahu k cíli DD ověřovala, jak konkrétně byly jednotlivé kompetence rozvíjeny.

**Kódy:** VZÁJEMNÁ DOMLUVA; ZKLIDNĚNÍ

**Téma:** Komunikace a koncentrace jako fenomény nezbytné ke správnému fungování týmu.

Otázky 4 – 6 ve vztahu k cíli DD ověřovaly, v jakých konkrétních situacích měli účastníci příležitost rozvíjet dané kompetence.

- 4) V jakých situacích vám domluva fungovala nejlépe?

**Kódy / Témata:** DEKY; MEXICKÁ VLNA; KRUH; ŠÁTKY

- 5) V jakých situacích vám domluva fungovala hůř a proč?

**Kódy / Témata:** MALÉ ŠÁTKY; ŠPATNÁ DOMLUVA VE SKUPINÁCH (jeden z účastníků odmítl spolupracovat)

**6) Jak se vám nakonec podařilo situaci vyřešit a jak byste podobnou situaci řešili, kdyby znovu nastala?**

**Kódy:** SNAHA O SPOLUPRÁCI; HLASOVÁNÍ; VÝMĚNA ČLENŮ

**Téma:** Divadelní dílna jako prostor poskytující příležitost k rozvoji kompetencí prostřednictvím vlastní zkušenosti.

Otázky 7 a 8 v souvislosti s cílem DD ověřovaly, jaká konkrétní poznání v oblasti spolupráce účastníkům dílna přinesla.

**7) Překvapilo vás něco na divadelní dílně?**

**Kódy:** ÚSPĚCH; HODNOCENÍ SPOLUPRÁCE

**Téma:**

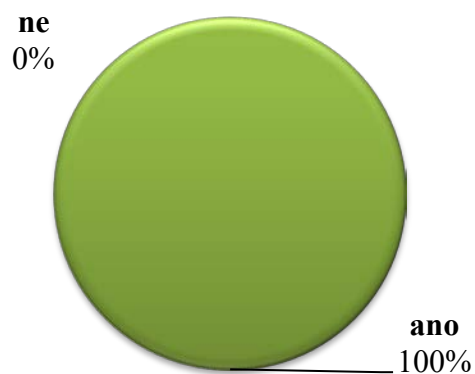
- DD jako ovlivňující činitel skupinové dynamiky (třídního kolektivu).
- Poznání v sociální oblasti – informace o aktuálním fungování skupiny.

**8) Co nového jste se na divadelní dílně dozvěděli?**

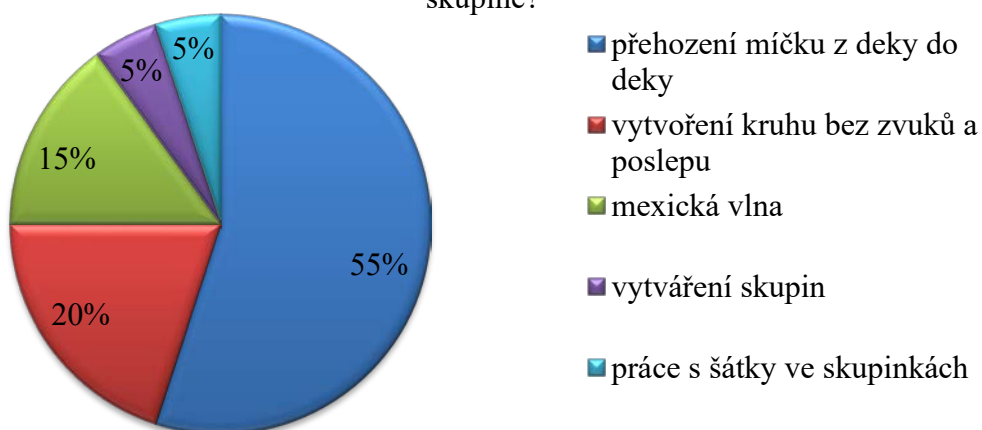
**Kódy / Témata:** ÚSPĚCH VE SKUPINĚ PŘI SPOLUPRÁCI; SHODA NÁZORŮ

Po skončení výzkumného rozhovoru bylo prostřednictvím dotazníkového šetření zjišťováno, **zda respondenti v rámci divadelní dílny zažili, jak správně funguje tým ve smyslu spolupráce, komunikace a hledání kompromisu.** V případě kladné odpovědi měli žáci **napisat, při které aktivitě si to sami vyzkoušeli.** Vyhodnocení obou dotazníkových otázek zobrazují grafy níže uvedené.

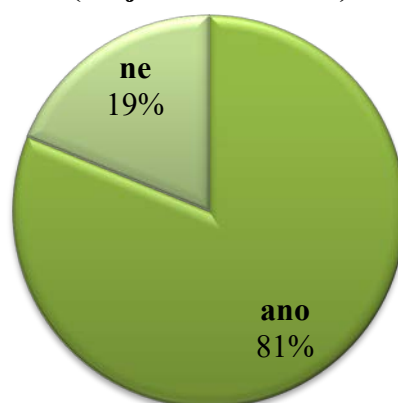
Vyzkoušel/a sis při hrách na divadelní dílně, jak správně funguje **spolupráce** ve skupině?



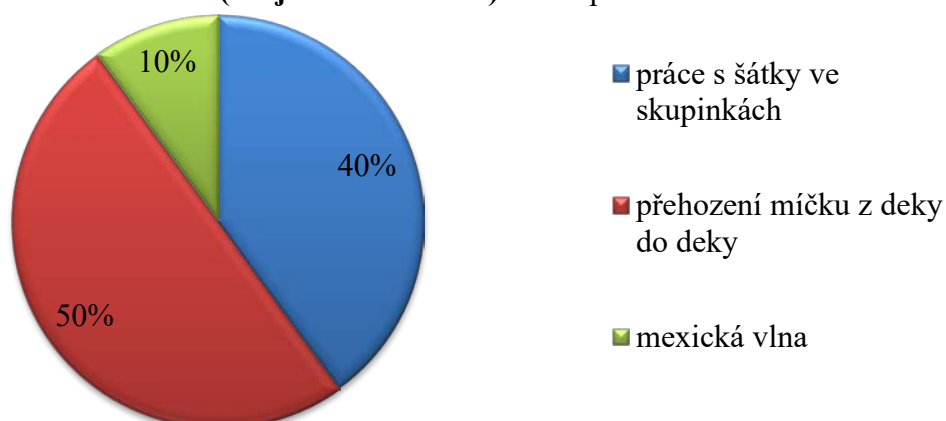
Při jaké hře sis vyzkoušel/a, jak správně funguje **spolupráce** ve skupině?



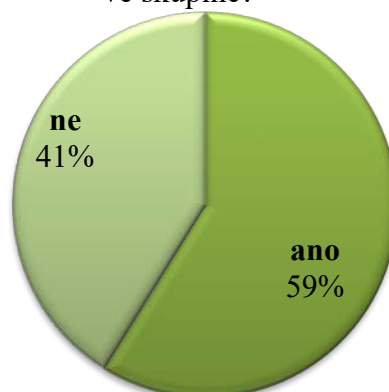
Vyzkoušel/a sis při hrách na divadelní dílně, jak správně funguje **komunikace (vzájemná domluva)** ve skupině?



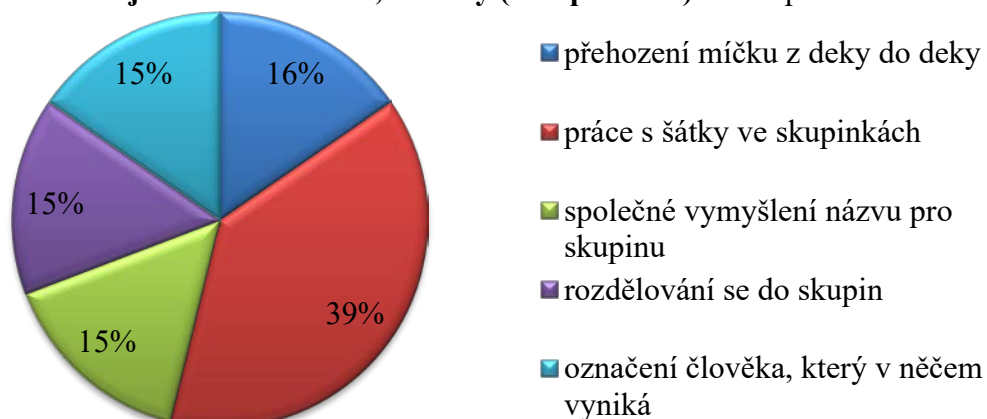
Při jaké hře sis vyzkoušel/a, jak správně funguje **komunikace (vzájemná domluva)** ve skupině?



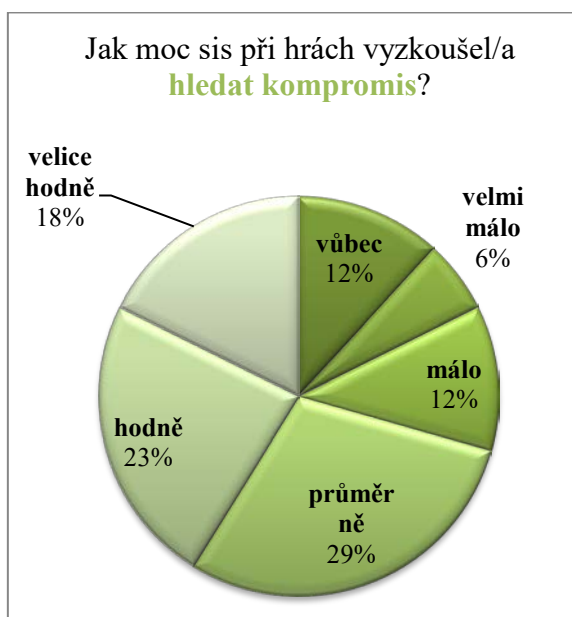
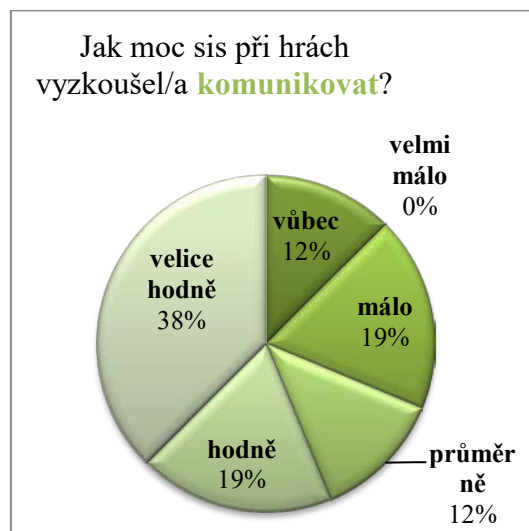
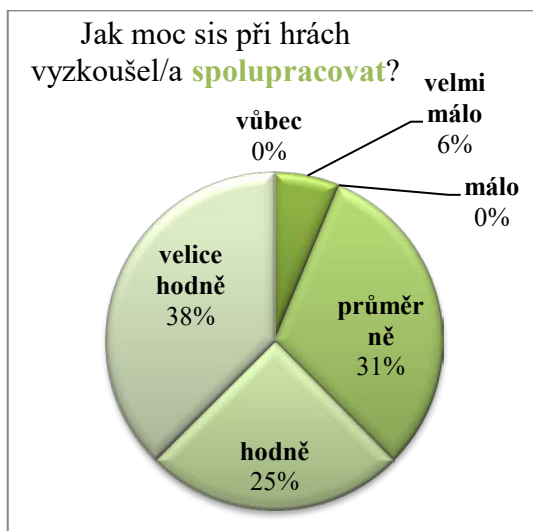
Vyzkoušel/a sis při hrách na divadelní dílně, jak správně funguje **hledání vzájemného souhlasu (hledání kompromisu), dohody** ve skupině?



Při jaké hře sis vyzkoušel/a, jak správně **funguje hledání vzájemného souhlasu, dohody (kompromisu)** ve skupině?



Po procentuálním vyhodnocení odpovědí vztahující se k otázce, zda si účastníci na divadelní dílně vyzkoušeli jednotlivé dovednosti a při kterých aktivitách, bylo posledním úkolem určit, **v jaké míře byly dané kompetence rozvíjeny**. Respondenti hodnotili takto:



Na základě výzkumného šetření lze i v souvislosti se skupinou těchto účastníků konstatovat, že **dílna naplnila svůj cíl**. Respondenti hodnotili ve vysoké míře, že pro ně **dílna byla zdrojem nového poznání** a konkrétní poznatky byli schopni spojit s konkrétními situacemi, které zažili. Obdobně jako v předchozí skupině se ukázalo, že **účastníci si nejvíce vyzkoušeli, jak správně funguje ve skupině spolupráce, o něco méně komunikace a nejméně hledání kompromisu**. Dále stejně jako v předchozí skupině, i zde **žáci zažili specifika skupinové práce**. Zcela zásadní byla v tomto ohledu situace, kdy jeden z účastníků



odmítl ve skupině spolupracovat. Lektorka využila problémového momentu k posílení zážitkového učení a vytvořila prostor k tomu, aby žáci sami prostřednictvím diskuse a navrhováním různých možností řešení, komplikaci vyřešili. V závěru dílny byla situace ještě divadelní lektorkou reflektována a na základě skupinového rozhovoru s dětmi uskutečněného den poté lze říci, že pro ně byla i tato zkušenost velmi obohacující.

#### **9.2.5 Výstupy ze skupinového rozhovoru II. část, skupina II.**

- **Věk respondentů:** v době návštěvy divadelní dílny 3. třída, v době výzkumu po časovém odstupu 4. třída ZŠ
- **Počet respondentů:** 13 z celkového počtu 18

Také u skupiny těchto účastníků bylo zjišťováno, jaký edukační dopad má divadelní dílna po časovém odstupu. Návštěva dílny, a tedy i první skupinový rozhovor se konal v posledním školním měsíci, proto období mezi rozhovory bylo delší než u předešlých respondentů a odpovídalo tři měsíčnímu rozpětí. Jednotlivé otázky byly opět spjaté s cílem divadelní dílny, a tedy „*Účastníci si vyzkouší, jak správně funguje tým ve smyslu komunikace, spolupráce a hledání kompromisu.*“

Vzhledem k delší časové prodlevě a zejména ke skutečnosti, že v meziobdobí probíhaly letní prázdniny, byl žákům dán nejprve prostor, aby se každý sám za sebe v klidu ve svých vzpomínkách mohl navrátit k zážitku na divadelní dílně.

Odpovědi na otázky 1 a 2 mohou do jisté míry vypovídat o síle zážitku, kterou pro ně jimi vzpomenuté situace představovaly.

##### **1) Co se vám vybavilo při vzpomínání jako první?**

**Kódy / Témata:** ZNÁMKY; VLNA; MÍČEK; ŠÁTKY; KRUH; ODMÍTNUTÍ SPOLUPRÁCE

Následovalo připomenutí všech aktivit, které byly také součástí dílny.

##### **2) Co všechno jste v rámci skupinové práce na dílně zažili?**

**Kódy / Témata:** ODMÍTNUTÍ SPOLUPRÁCE; ÚSPĚCH; SPOLUPRÁCE

Otázky 3 a 4 v souvislosti s cílem DD zjišťovaly, zda si účastníci s odstupem času vzpomenu na konkrétní situace, které jim umožnily rozvíjet se v oblasti spolupráce a hledání kompromisu.

### 3) Při jaké aktivitě jste museli nejvíce spolupracovat?

**Kódy / Téma:** PŘEHAZOVÁNÍ MÍČKŮ; KRUH; ŠÁTKY

### 4) Kdy jste museli hledat kompromis?

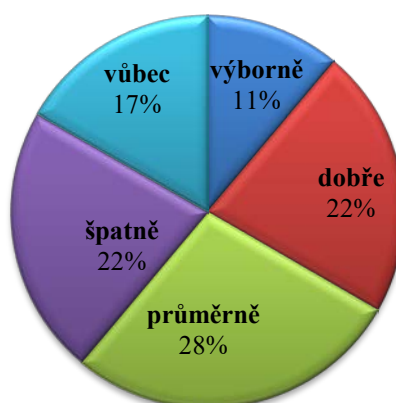
**Kód / Téma:** ODMÍTNUTÍ PRÁCE VE SKUPINĚ

Následující grafy zobrazují hodnocení účastníků, které bylo součástí divadelní dílny jednak na jejím začátku a poté na úplném konci. **Známkou od 1 (nejlépe) do 5 (nejhůře) žáci nejprve hodnotili, jak si myslí, že funguje jejich třídní spolupráce, a na konci dílny, na základě zážitku z aktivit zaměřených na spolupráci, známkování opakovali.** Porovnání výsledků hodnocení vyvolalo velmi živou diskusi v rámci skupinového rozhovoru jednak bezprostředně po návštěvě dílny, ale zejména také po časovém odstupu. Výsledky jsou zde uvedeny v souvislosti se skutečností, že pro žáky i jejich třídní učitelku tato zkušenost představovala zásadní poznání v oblasti fungování jejich spolupráce.

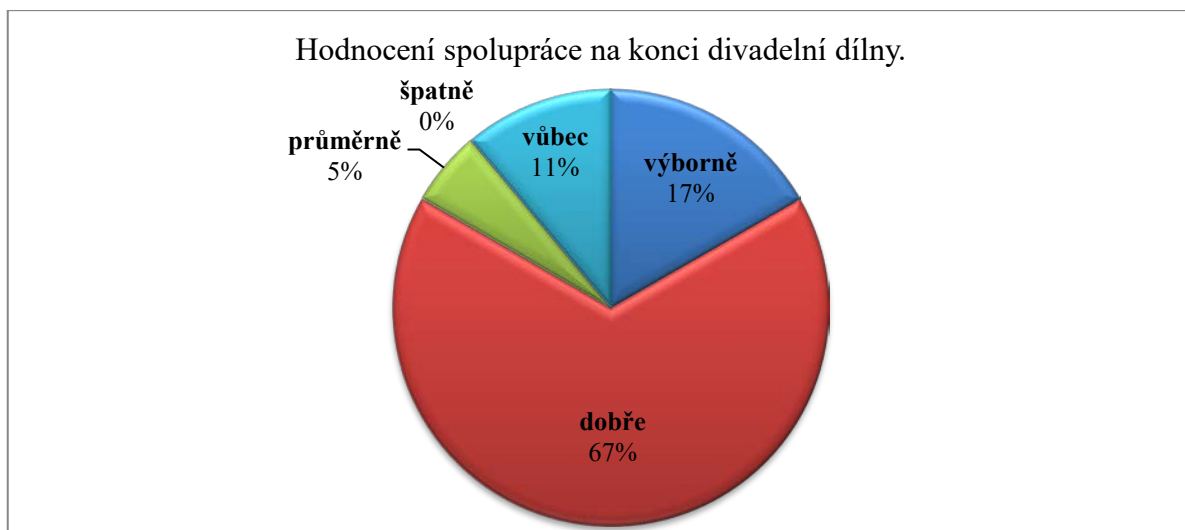
Za účelem přesné prezentace průběhu této aktivity je níže uveden výňatek z pozorování divadelní dílny. Navazuje grafické vyhodnocení.

Čas divadelní dílny	Činnost divadelního lektora	Činnost účastníků	Poznámky
0h. 05min.	DL zadává instrukci nové aktivity. <i>„Představte si, že vaše třída je takové fotbalové družstvo. A teď ohodnoťte známkou, jak moc dobře nebo špatně fungujete jako družstvo ve škole.“</i>	Účastníci zapisují své vybrané číslo od 1 do 5 (formou školního hodnocení) na lepící štítek a poté ho umisťují na tabuli.	ZAČÁTEČNÍ INDIVIDUÁLNÍ HODNOCENÍ SPOLUPRÁCE V TŘÍDNÍ SKUPINĚ.

Hodnocení spolupráce na začátku divadelní dílny.

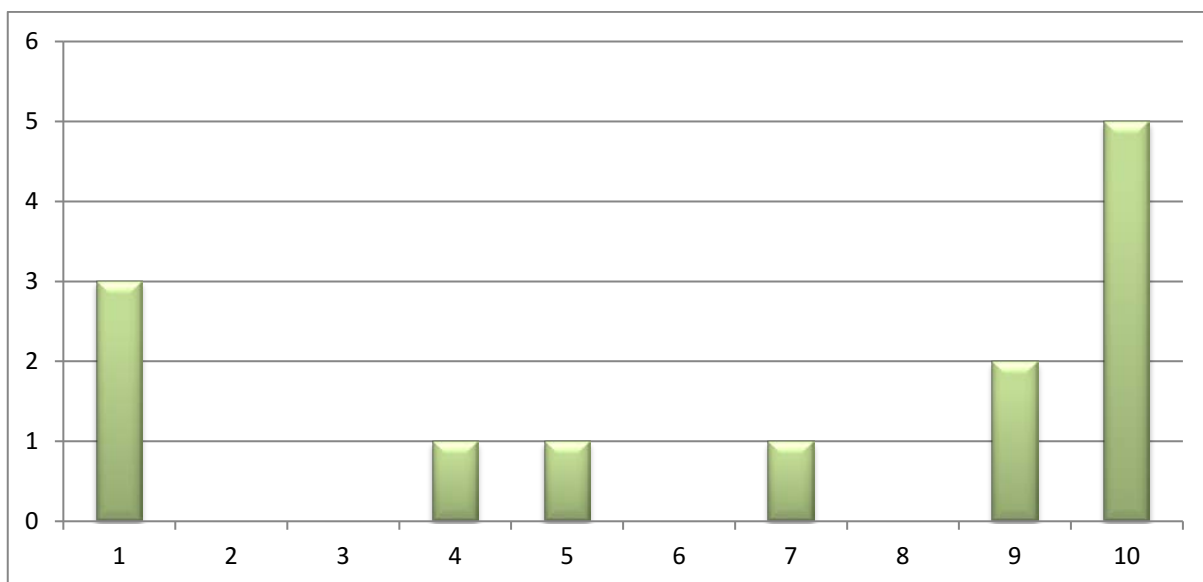


Čas divadelní dílny	Činnost divadelního lektora	Činnost účastníků	Poznámky
1h. 06 min.	DL zadává instrukci k závěrečnému hodnocení. „ <i>Na závěr vás poprosím, zda byste si vzali znovu ty lepící papírky a napsali na ně ještě jednou hodnocení od 1 do 5, jak po téhle zkušenosti, kterou jste nabyli z téhle dílny, jak byste teď zhodnotili tu spolupráci vašeho družstva.</i> DL vyzývá účastníky, aby si vzpomněli na všechny aktivity z DD.	Účastníci zapisují své vybrané číslo od 1 do 5 (formou školního hodnocení) na lepící štítek a poté ho umisťují na tabuli.	ZÁVĚREČNÉ INDIVIDUÁLNÍ HODNOCENÍ SPOLUPRÁCE.



Z grafů je patrný významný rozdíl v hodnocení fungování spolupráce na začátku dílny a po jejím absolvování. Na základě vlastní zkušenosti z divadelní dílny žáci zhodnotili fungování jejich spolupráce velmi kladně.

Na závěr skupinového rozhovoru **účastníci na škále od 1 (nejméně) do 10 (nejvíce) hodnotili, v jaké míře si vyzkoušeli v rámci divadelní dílny spolupracovat.** Výstupy ilustruje graf níže.



Na základě výzkumného šetření lze říci, že i u této skupiny **má divadelní dílna „Jsme tým!“ edukační dopad i po časovém odstupu. Respondenti v souvislosti se vzpomínkami na konkrétní zážitky z divadelní dílny byli schopni určit, v čem pro ně byly obohacující.** Naplnění cíle bylo potvrzeno také skutečností, že **účastníci přesně definovali, v rámci kterých aktivit rozvíjeli své schopnosti v oblasti spolupráce, komunikačních dovedností i**

**hledání kompromisu.** Z individuálního hodnocení je též zřejmé, že **divadelní dílna představovala pro skupinu nejen ve značné míře příležitost si spolupráci vyzkoušet, ale skrze vlastní zkušenost také zjistit, v jaké míře ji jako třídní kolektiv zvládají.**

#### **9.2.6 Efektivita vzdělávacího programu divadelní dílny divadla Minor „Jsme tým“! – závěrečné shrnutí**

V závěrečném shrnutí bych ráda stejně jako u předešlého programu divadelní dílny Národního divadla v Praze i zde poukázala na velmi pozitivní výsledky, které přinesla všechna výzkumná šetření, tedy jednak ta, která se uskutečnila bezprostředně po návštěvě dílny, ale i ta, která byla realizována vždy po několikaměsíčním časovém odstupu. **Divadelní dílna „Jsme tým!“ pod vedením lektorky Michaely Váňové ve všech případech podrobených výzkumu naplnila svůj cíl. Všechna výzkumná šetření prokázala, že účastníci si skutečně vyzkoušeli, jak správně funguje tým ve smyslu spolupráce, komunikace a hledání kompromisu.**

### **9.3 Divadlo Polárka Brno**

#### **9.3.1 Popis divadelní dílny „Přátelství až za hrob!“**

Brněnské divadlo Polárka pod vedením lektorky Juliány Vališkové nabízí dětským divákům k inscenaci „Bratři Lví srdce“ divadelní dílnu „Přátelství až za hrob!“. Dílna se koná v čase před představením a autorkou je její program anotován takto: *„Přátelství není samozřejmost a každý by si měl uvědomovat podstatu tohoto slova, které v dnešní době sociálních sítí snadno podceňujeme. „Přátel“ může mít člověk i mnoho set, ale opravdových přátelství je jen pár. Dílna naladí diváka na danou poetiku a napomůže hlubšímu pochopení a zážitku z představení.“*<sup>136</sup> Cílovou skupinou jsou zde děti ve věku od 7 let, délka trvání je 45 – 50 minut a program je situován do divadelních prostor.

- **Téma:** Důvěra k druhému člověku.
- **Cíl:** Naladit diváka do dané poetiky a napomoci hlubšímu pochopení a zážitku z představení.
- **Klíčové pojmy:** přátelství; důvěra<sup>137</sup>

---

<sup>136</sup> VALIŠKOVÁ, Juliána. Přátelství až za hrob. *Přátelství až za hrob - Divadlo Polárka* [online]. [cit. 2018-10-06]. Dostupné z: <https://divadlopolarka.cz/akce/pratelstvi-az-za-hrob/>

<sup>137</sup> Téma, cíl a klíčové pojmy divadelní dílny byly definovány divadelní lektorkou Juliánou Vališkovou

- **Věk respondentů:** 3. třída ZŠ
- **Počet respondentů:** 19

### 9.3.2 Výstupy ze skupinového rozhovoru I. část

Otázky výzkumného skupinového rozhovoru byly pokládány ve vztahu k cíli dílny, tedy ověřovaly, zda se podařilo prostřednictvím aktivit naladit dětské diváky do dané poetiky a napomoci jim k hlubšímu porozumění a zážitku z představení.

Ukázka procesu tematické analýzy (kódování), prostřednictvím kterého byly vygenerovány níže uváděné kódy a témata, je obsahem přílohy této práce.

Pomocí obrazového materiálu byly po představení, v čase konání skupinového rozhovoru respondentům připomenuty všechny aktivity dílny.

Otázka 1 a 3 v souvislosti s cílem DD zjišťovala, které aktivity pro účastníky představovaly možnost k hlubšímu porozumění tématu představení (hodnota přátelství).

**1) Označ knoflíčkem aktivitu, ve které se ti nejvíce podařilo uvědomit si důležitost opravdového přátelství.** Graf níže zobrazuje procentuální vyhodnocení každé z aktivit.



**2) Jaký pocit jste měli, když jste po celou dobu dílny mysleli na svého nejbližšího přítele?** Otázka ve vztahu k cíli DD definovaného do oblasti naladění diváků do dané poetiky zjišťoval, jaký vliv měly aktivity na pocity účastníků.

**Kódy:** HEZKÝ; DOBRÝ; ZAJÍMAVÝ; BLÍZKOST PŘÍTELE

**Téma:** Navození pozitivních pocitů spjatých s tématem divadelní dílny/divadelní inscenace.

### 3) Dozvěděli jste se, nebo uvědomili jste si na dílně něco nového?

**Kódy:** DŮLEŽITOST PŘÁTELSTVÍ; POMOC PŘÍTELE; PODPORA; DOBRODRUŽSTVÍ; OSAMĚLOST

**Téma:** Přátelství jako nezastupitelná životní hodnota.

### 4) Ohodnot' formou školního hodnocení známkami 1 až 5, do jaké míry se ti prostřednictvím divadelní dílny podařilo naladit na představení. Graf níže zobrazuje výsledky hodnocení.



Výzkum ukázal, že ve vztahu k účastníkům **byl cíl divadelní dílny naplněn**. S výjimkou dvou, ostatní **respondenti zhodnotili, že byli divadelní dílnou na představení naladěni**. Jednotlivé **aktivitty jim skutečně pomohly uvědomit si důležitost přátelství** a pro většinu zúčastněných představovala vlastní zkušenost zakládající se na hře v souvislosti s tímto tématem i **zdroj nového poznání**. Podařilo se tedy nejen diváky na představení naladit, ale také jim prostřednictvím hlubšího porozumění v oblasti dané problematiky **bylo umožněno lépe porozumět divadelní inscenaci** a na základě této skutečnosti si z něho **odnést silnější zážitek**.

#### 9.3.3 Výstupy ze skupinového rozhovoru II. část

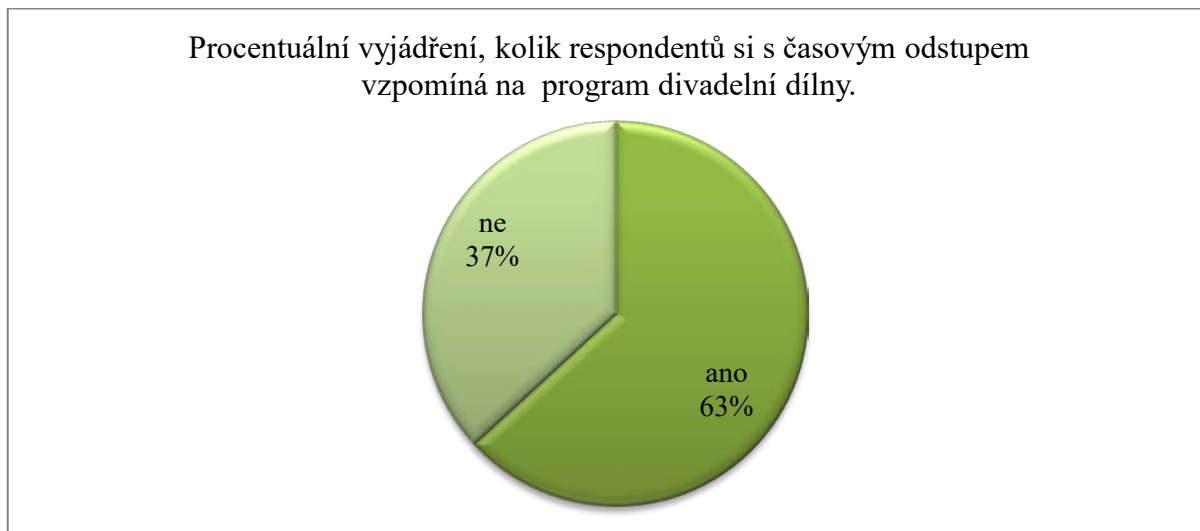
- **Počet respondentů:** 19

Za účelem zjistit, jaký edukační dopad měla ve vztahu k dětským divákům divadelní dílna s časovým odstupem, byl výzkum realizován znovu po dvou měsících. Tato třída

představovala jedinou skupinu, ve které se podařilo získat po časovém rozpětí výzkumná data od všech respondentů, kteří se zúčastnili programu divadelní dílny.

Otázky 1 – 3 jednak zjišťovaly, jak silná byla vzpomínka účastníků na program DD s časovým odstupem a zároveň sloužily jako připomenutí všech aktivit, ke kterým se vztahovaly další otázky skupinového rozhovoru.

**1) Přihlaste se vy, kteří si dokážete vzpomenout na program divadelní dílny.**



**2) Co konkrétně si z dílny pamatujete?**

**Kódy / Témata:** KRESBA PŘÍTELE; VÝMĚNA V KRUHU; PŘEDSTAVA PŘÍTELE; JÍDLO; BARVA; CHUŤ; OBRÁZKY; HAD

**3) Vzpomněli byste si, co jste kreslili na obrázky?**

**Kódy:** KAMARÁD; DOBŘE; SMUTNO

**Téma:** Pozitivní i negativní emoce spjaté s přátelstvím.

Otázky 4 a 6 souvisejí s cílem DD definovaným do oblasti hlubšího porozumění tématu dílny/inscenace.

**4) Co nového jste se na dílně dozvěděli?**

**Kód:** DŮLEŽITOST PŘÁTELSTVÍ (vyjádření pocitů kresbou; had)

**Téma:** Přátelství jako nezastupitelná životní hodnota.

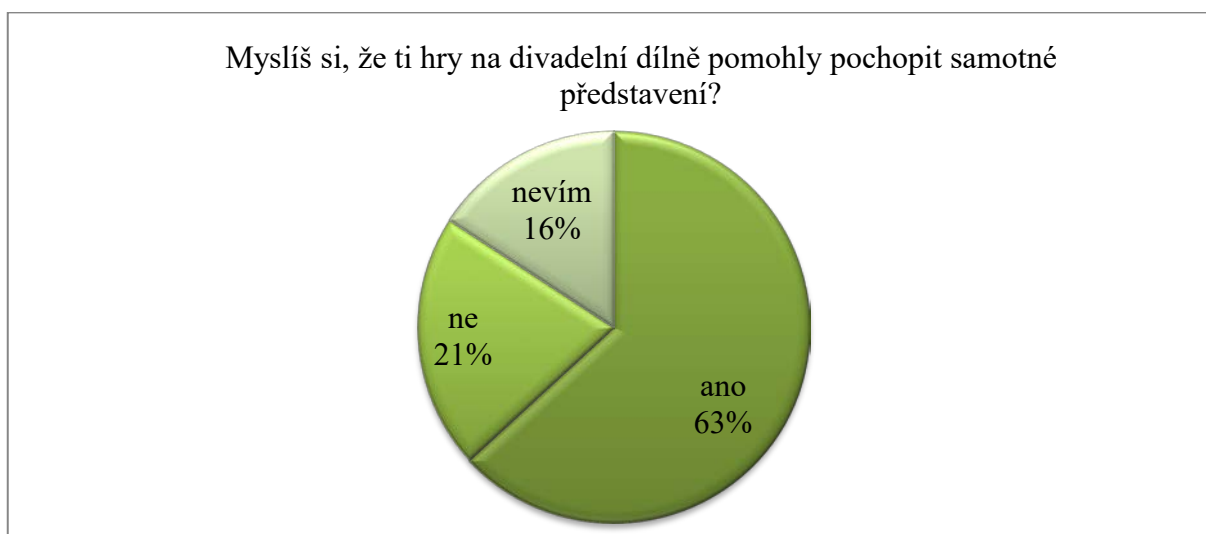


5) **Cítili jste se být díky zážitku na divadelní dílně naladěni na představení?** Otázka související s cílem DD definovaným do oblasti naladění do dané poetiky.

Následující graf zobrazuje procentuální vyhodnocení.



6) **Myslíš si, že ti divadelní dílna pomohla lépe porozumět divadelní inscenaci?**



Níže jsou uvedeny komentáře vztahující se k průběhu divadelní dílny. Písemnou formou respondenti doplňovali větu: **Hry na divadelní dílně mi pomohly lépe pochopit z představení to, že .....**

- „...si někoho nemáme znepřátelit.“
- „...to bude hodně napínavé.“
- „...třešňové údolí a šípkové údolí je rozdíl.“
- „...já bych to pochopila i bez té dílny.“

- „...jinak bych neměl kamarády.“
- „...přátelství pomáhá.“
- „...kdyby neexistovalo přátelství, tak by na sebe byli lidi zlí.“
- „...že se bratři měli rádi. Přátelství.“
- „...líbilo se mi, jak jsme kreslili.“
- „...jsem to lépe chápala.“
- „...rodina a přátelé jsou to nejdůležitější.“
- „...jsme si představovali svého přítele.“
- „...přátelství je velice moc důležité.“
- „...to, že už jsem věděla, o čem to je.“
- „...si to hodně užiju!!“
- „...kamarádství je důležité.“
- „...kámoši jsou potřeba.“
- „...představení i dílna se mi moc líbily. Skoro celé rodině jsem to doporučila.“
- „...se bratři měli velmi rádi, a že přátelství je důležité.“

Výzkumné šetření potvrdilo, že **divadelní dílna má edukační dopad, i přesto, že vzpomínky účastníků na konkrétní situace ztrácejí s odstupem času na intenzitě.** U většiny respondentů se projevila skutečnost, že pro ně **dílna představovala zdroj nového poznání, a i s časovým odstupem byli schopni propojit tyto vědomosti s konkrétními situacemi z dílny.** Výsledky výzkumu ukázaly jako zajímavé zjištění, že procento dotazovaných, kteří si pamatovali zážitek z programu, odpovídalo stejnému procentu těch, kteří se cítili být po jeho návštěvě naladěni na představení. Také z písemných komentářů je patrné, že **pro převážnou většinu účastníků byla divadelní dílna vysoce pozitivním zážitkem, který s sebou zároveň přinesl i hlubší porozumění v oblasti dané problematiky.**

#### **9.3.4 Efektivita vzdělávacího programu divadelní dílny divadla Polárka v Brně „Přátelství až za hrob!“ – závěrečné shrnutí**

Celkové výsledky výzkumu realizovaného v brněnském divadle Polárka také přinesly pozitivní zprávu o edukačním dopadu vzdělávacího programu DD ve vztahu k jeho recipientům. Obě šetření prokázala, že **cíl dílny byl naplněn jednak ve smyslu naladění diváků do dané poetiky, ale také v rovině hlubšího porozumění tématu a v souvislosti s tím umocnění zážitku z divadelního představení.**

S odkazem na výzkumnou otázku lze tvrdit, že také v případě tohoto výzkumu se ukázala být efektivita vzdělávacího programu divadelní dílny vysoká a jeho edukační potenciál byl v maximální možné míře využit.

## **9.4 Edukační potenciál divadelních dílen pohledem pedagogů**

Třídní učitelé, kteří se svými žáky navštívili divadelní dílnu, byli prostřednictvím individuálních rozhovorů dotazováni na názor, který zastávají v souvislosti s realizací těchto programů, a dále byl zjišťován způsob pedagogické činnosti, pomocí kterého využívají jejich edukačního potenciálu.

### **9.4.1 Jaký je názor učitelů na edukační programy divadelních dílen?**

Za účelem zjištění, jaký názor v souvislosti s realizací programů divadelních dílen učitelé zastávají, směřovaly jednotlivé otázky rozhovoru do několika oblastí. První z nich představovala motivace učitelů související s výběrem této akce. Dále byli dotazováni na svá vlastní očekávání ve vztahu k programu, a zda byla naplněna. Další výzkumné pole se týkalo představ, které mají učitelé o vzdělávacích programech divadelních dílen, o profesi divadelního lektora a o ideální spolupráci s ním. Poslední oblast byla zaměřena na edukační potenciál programu DD tak, jak ho učitelé vnímají, a v čem konkrétně se projevil ve vztahu k jejich žákům. Rozhovoru se zúčastnili pedagogové prvních stupňů, přičemž dvě základní školy byly pražské, dvě z okrajových částí Prahy a jedna brněnská. Výzkumný vzorek tvoří jeden muž a čtyři ženy.

Témata následujících dvou výzkumných šetření (edukační potenciál DD pohledem pedagogů / divadelních lektorů) mají oproti výstupům předešlým podobu delších výpovědí. Cílem delších větných celků je v dostatečné míře prezentovat odpovědi na položenou výzkumnou otázku, která se vztahuje k jednotlivým názorům v oblasti dané problematiky.

#### **1) Proč jste si vybral/a právě tuto kulturní akci pro návštěvu s dětmi?**

**Kódy:**

ODPOVÍDAJÍCÍ VĚKOVÁ SKUPINA; PRÁCE S KOLEKTIVEM; TÝMOVÁ PRÁCE;  
ZAŽÍT SPOLUPRÁCI JINAK; SOUTĚŽIVOST ŽÁKŮ; UČEBNÍ TÉMA; DOPORUČENÍ;  
POZNÁNÍ NOVÉHO PROSTŘEDÍ

### **Témata:**

- Výsledky výzkumu ukázaly, že motivací k výběru účasti na divadelní dílně byla pro učitele nejčastěji **práce s třídním kolektivem**.
- Další motivací k výběru této kulturní akce bylo pro učitele **téma divadelní dílny**, které odpovídalo jejich aktuálnímu učebnímu tématu.
- Učitelé se rozhodli pro návštěvu dílny se svými žáky také na základě **doporučení a předchozí zkušenosti a zájmu obohatit žáky o poznání z nového prostředí**.

### **2) Co jste očekával/a od absolvování divadelní dílny, a byla vaše očekávání naplněna?**

**Kódy:** POTVRZENÍ SPRÁVNOSTI POSTUPU VLASTNÍ PEDAGOGICKÉ ČINNOSTI; OTEVŘENÍ VZTAHŮ MEZI DĚTMI; ŽÁCI SI UVĚDOMÍ DŮLEŽITOST SPOLUPRÁCE; PŘIBLÍŽIT PROBLEMATIKU NEVIDOMÝCH LIDÍ; PŘIBLÍŽENÍ OBSAHU PŘEDSTAVENÍ

### **Témata:**

- V prvním případě se jednalo o **reflexi vlastní učební činnosti**.
- Další pedagogem vyjádřené očekávání se týkalo **zlepšení fungování třídního kolektivu**.
- Třetí vyjádřené očekávání bylo definováno v oblasti **edukačního přínosu pro žáky**.

I přes rozmanitost očekávání, která jednotliví pedagogové ve vztahu k programu zaujíмали, byla ve všech případech naplněna.

### **3) V čem podle vás spočívá edukační potenciál divadelních dílen?**

**Kódy:** NASLOUCHÁNÍ; PLNĚNÍ POKYNŮ; SPOLUPRÁCE; DISKUSE; KULTURNÍ POČIN; PRÁCE S ENERGIÍ KOLEKTIVU; PROHLoubENÍ INFORMACÍ Z PŘEDSTAVENÍ; POROZUMĚNÍ OBSAHU INSCENACE; VZÁJEMNÉ POZNÁVÁNÍ

### **Témata:**

Odpovědi učitelů se týkaly zejména:

- **rozvoje kompetencí žáků**
- **kultivace osobnosti žáka**
- **práce s třídním kolektivem**
- **prohloubení znalostí žáků**

- rozšíření informací o skupině
- vzájemného poznávání žáků

**4) V čem podle vás měla divadelní dílna přínos právě pro vaše žáky?**

**Kódy:** DŮVĚRA; PRÁCE S PRAVIDLY; VZÁJEMNÉ NASLOUCHÁNÍ; SPOLUPRÁCE; EMPATIE; STMELENÍ KOLEKTIVU

**Témata:**

Dílina podle názorů učitelů měla vliv na:

- osobnostní a sociální rozvoj žáků
- rozvoj konkrétních kompetencí
- fungováním skupiny - třídního kolektivu

**5) V čem si myslíte, že je profese divadelního lektora přínosná?**

**Kódy:** PROFESIONÁLNÍ PŘÍPRAVA PROGRAMU; HRA; VÝCHOVNÝ MOMENT; ZPROSTŘEDKOVATEL; PRŮVODCE; PROPOJENÍ DIVADELNÍHO PŘEDSTAVENÍ SE ŽÁZITKEM; PŘIBLÍŽENÍ OBSAHU;

**Téma:**

Z odpovědí vyplynul jasný názor, že **lektor novou, zábavnou formou edukace připraví dětského diváka na divadelní představení kvalitněji než učitel a je také přínosný svou rolí zprostředkovatele výchovného momentu, který je v inscenaci obsažen.**

**6) Jakou podobu měla vaše spolupráce s divadelním lektorem a byla pro vás dostačující?**

**Kódy:** OCHOTA; E-MAIL; VYNIKAJÍCÍ PRÁCE; PROFESIONALITA; POZITIVNÍ MOTIVACE; ZVLÁDNUTÍ SITUACE

**Téma:**

- Všichni dotazovaní odpověděli kladně, tedy že **spolupráce s divadelním lektorem pro ně byla dostačující** a obvykle měla podobu **elektronické nebo telefonické komunikace** před návštěvou dílny. Zároveň obsah odpovědí většiny pedagogů směřoval

také k **hodnocení vlastní práce lektora, která byla ve všech případech hodnocena vysoce pozitivně.**

#### **7) Jak byste si představoval/a ideální spolupráci s divadelním lektorem?**

**Kódy:** POCIT UČITELE; ZNALOST TÉMAT; NEDOSTATEČNÁ ČASOVÁ KAPACITA; UKÁZKY DÍLEN; VIDEOZÁZNAM; SPOLUPRÁCE LEKTORA SE ŠKOLOU; NUTNÁ PŘÍTOMNOST UČITELE; DYNAMIKA SKUPINY;

#### **Téma:**

- V odpovědích respondentů na položenou otázku se objevily rozdílné názory. Tvrzení se lišila v oblasti míry spolupráce. Zatímco jedna skupina pedagogů vyžaduje **stručné informace k programu a mezenou komunikaci s lektorem související s jejich časovými možnostmi**, druhá skupina se naopak dovolává jednak **získávání více informací k nabízenému programu**, ale také **navázání hlubší spolupráce**.

#### **8) Jaký je váš názor na divadelní dílny, které se realizují v návaznosti na divadelní inscenace?**

**Kódy:** POROZUMĚNÍ; UVĚDOMĚNÍ; UJASNĚNÍ; PROHLoubENÍ ZNALOSTÍ; SDÍLENÍ; NASLOUCHÁNÍ; SMYSLUPLNÁ PRÁCE;

#### **Témata:**

- Nejčastější tvrzení se týkala **porozumění tématu představení**.
- Dále učitelé hovořili o **prohloubení divadelního zážitku a jeho upevnění**.
- V souvislosti s názorem na divadelní dílny byla zmíněna také **příležitost k osobnostnímu rozvoji žáků a profesionální, smysluplná a cílená forma edukace**.

#### **9.4.2 Jakým způsobem využívají učitelé edukační potenciál divadelních dílen?**

Za účelem zjistit, jakým způsobem je pedagogy využíván edukační potenciál divadelních dílen, byly otázky směřovány do oblasti přípravy, kterou učitelé věnují žákům před návštěvou kulturní akce a také naopak, zda a jakým způsobem se zážitkem z dílny pracují dále ve výuce.

**1) Setkal/a jste se již někdy v minulosti s profesí divadelního lektora nebo s podobným programem?**

**Kódy:** NE; NEVĚDĚLA; POPRVÉ

**Témata:**

- Pro většinu učitelů byla tato zkušenost s divadelní dílnou první, pouze jeden z dotazovaných podobný program zažil.
- **Edukační potenciál divadelních dílen zatím není učiteli příliš často využíván.** Zjištění však nezanedbatelně souvislostí se skutečností, že divadelní dílny ještě nejsou v našem prostředí v dostatečné míře rozšířeny.

**2) Proběhla u vás nějaká příprava před návštěvou divadelní dílny? Pokud ano, jaká?**

**Kódy:** ZÁMĚRNĚ NE; ČETBA KNIHY

**Témata:**

- Rozhovor přinesl zjištění, že kromě jediného případu příprava ze strany učitelů neproběhla.
- Jediný případ přípravy žáků na návštěvu dílny a divadelního představení byl uskutečněn způsobem **četby příběhu na dané téma.**

**3) Budete se ještě ve výuce návštěvou divadelní dílny nějakým způsobem zabývat, celý zážitek nějak reflektovat? Pokud ano, jak konkrétně?**

**Kódy:** PŘIPOMÍNÁNÍ SPRÁVNÉHO FUNGOVÁNÍ; POVÍDÁNÍ O TÉMATU; DISKUSE; TŘÍDNICKÁ HODINA; PRVOUKA; VÝTVARNÁ VÝCHOVA

**Témata:**

- Většina respondentů odpověděla na otázku kladně.
- Navázání na divadelní dílnu se projevilo v podobě **slovního komentáře vztahujícího se ke vzpomínce na pozitivní zážitek z DD.** Jinou, častěji využívanou formu představovaly pro dotazované **diskuse.** Jako poslední formu uváděli respondenti **zařazení tématu dílny do výuky konkrétního předmětu.**

## 9.5 Edukační potenciál divadelních dílen pohledem divadelních lektorů

V kapitole budou prezentovány jednotlivé názory divadelních lektorů vztahující se k edukačnímu přínosu programů divadelních dílen, a v souvislosti s tím bude mimo jiné možné nahlédnout na profil této profese z hlediska jejich samotných vykonavatelů. Za účelem komplexního uchopení dané problematiky směřovaly otázky kladené lektorům do několika oblastí. Byly jimi jednotlivé modely fungování programů divadelních dílen a jejich (nejen) edukační přínosy ve vztahu k příjemcům, učitelům, ale i samotnému divadlu. Další výzkumná oblast se věnovala spolupráci lektorů se školami ve smyslu jejího optimálního fungování a zjišťován byl také názor na současný a budoucí stav divadelního lektorství v našem prostředí. Rozhovor byl uskutečněn se šesti divadelními lektorkami, kterými byly Michaela Váňová (Divadlo Minor v Praze), Daniela von Vorst (Národní divadlo v Praze), Anna Hrnecková (Divadlo Drak v Hradci Králové), Juliána Vališková (Divadlo Polárka v Brně), Tereza Strmisková a Radana Otipková (Národní divadlo Moravskoslezské v Ostravě). V souvislosti s autorskými právy předcházejí jednotlivé citace níže v textu iniciálové zkratky jmen zmíněných lektorek. Použití přímých citací odpovídá potřebě věnovat dostatečný prostor nově se rodícímu kulturně vzdělávacímu oboru, který doposud nemá jiné vlastní zdroje, které by reflektovaly jeho vývoj ve smyslu prezentace dosažených úspěchů, ale také potřeb, přání a vizí do budoucna.

### 9.5.1 Jaký je názor lektorů na edukační programy divadelních dílen?

1) S cílem zjistit, jakým způsobem nejčastěji lektoři pracují, byli dotázáni: **Jaký model realizace divadelních dílen preferujete právě Vy?**

**Kódy:** VHODNÝ MODEL KE KONKRÉTNÍ INSCENACI; REFLEXE; JAZYK DIVADLA; DÍLNY PŘED PŘEDSTAVENÍM

**Téma:** Z většiny odpovědí vyplynulo, že lektor nepracuje obvykle jedním ustáleným způsobem, ale jedná se o **širokou škálu modelů v závislosti na inscenaci**, se kterou se program pojí.

**Výběr přímých citací:**

→ **M.V.:** „*Já mám ráda, když se mi povede přijít na ten vhodný model k té konkrétní inscenaci. Určitě to není jen o jednom modelu, který bych upřednostňovala.*“



→ **D.v.V.:** „Já jsem jednoznačně pro dílny před představením, pokud hovoříme o práci se školním publikem, školních kolektivů. V každém případě je dílna provázaná s konkrétní inscenací a je kompletní až po zhlédnutí představení.“

→ **A.H.:** „To se těžko říká. Každý má svoje. Já miluju dílny s dětmi z MŠ, protože ty se ještě snadno nechají navázat na iluzivní příběh a fakt ho se mnou prožijí. A středoškoláci mě baví, když se s nimi bavím o stavbě dramatu, potom začnou stavět na nějaké situaci a rozvíjet ty situace opravdu do pětistupňového dramatu. Mám malou zkušenost s dílnou před představením. Ted' jsem zažila sérii reflexí po představení - já je nedělám - a ted', když jsem je viděla čtyřikrát za sebou, tak jsem si říkala, to musím dělat častěji, protože jsem si uvědomovala, že z těch dětí dostanu hrozně moc.“

## 2) Co je podle Vás pro optimální průběh divadelní dílny důležité?

**Kódy:** ORGANIZACE; PROSTOR; BEZPEČNÁ ATMOSFÉRA; PROPOJENÍ S INSCENACÍ; VĚKOVÁ SKUPINA; STAVBA DÍLNY;

### Témata:

Lektorky zmínily mnoho aspektů. A tedy:

- organizaci programu
- bezpečnou atmosféru
- optimální prostor pro realizaci programu
- návaznost na inscenaci
- spolupráci s pedagogem
- kolektiv prostý patologických vztahů
- stavbu celé dílny

### Výběr přímých citací:

→ **A.H.:** „Myslím si, že nějaká bezpečná atmosféra. Že musejí pochopit, že můžou dělat věci, které třeba ve školním prostředí nemůžou.“

- **A.H.:** „...dílna prostě musí být přehledně propojená s tou inscenací. Oni si to nemusejí uvědomit, ale měli by zažít něco, co se jim podvědomě spojí.“
- **D.v.V.:** „Musí fungovat spolupráce se školou, nabídka a obsah dílny musí být pro školu přínosná a obohacující.“
- **D.v.V.:** „A nesmí se zapomínat na neovlivnitelný činitel, a tím je daná třída jako „materiál“ na dílnu. Pokud přijde třída např. s nějakých silným vnitřním vztahovým problémem, tak může být obtížné, zajistit takový průběh, jaký lektor považuje za ideální.“
- **D.v.V.:** „Nejen dílna, ale poté i inscenace musí být pro danou věkovou skupinu srozumitelná. Velice důležitá je dobrá a fungující stavba celé dílny. Všechny složky musí být naprosto vyvážené, aby to fungovalo.“

### 3) Čím konkrétně jsou podle Vás divadelní dílny přínosné divadlu?

**Kódy:** VYCHOVÁVÁNÍ SI SVÉHO PUBLIKA; MARKETINGOVÝ PŘÍNOS; BUDOVÁNÍ VZTAHU; UŽŠÍ KONTAKT S PUBLIKEM

**Téma:** Všechny lektorky shodně odpověděly, že se jedná zejména o:

- **marketingový přínos**, kterého divadlo dosáhne prostřednictvím **vytvoření užšího a hlubšího vztahu s publikem**, tedy **systematickou výchovou vlastního diváka**.

#### Výběr přímých citací:

- **D.v.V.:** „Samozřejmě práce s publikem ve smyslu vychovávání si svého publika. Druhý přínos pro divadlo, je, myslím, marketingový. Díky předplatnému pro školy se konkrétní žáci dostanou do divadla pravidelně, čímž vlastně u jedné generace pěstujeme zvyk, že chodit do divadla je „normální“ a není to jen nějaká jednorázová, sváteční záležitost. Je to jakési budování vztahu diváka k danému divadlu.“
- **M.V.:** „...je to užší kontakt s publikem. Nejen, že si vychováváme diváky, ale hlavně partnery, díky kterým se posouváme a učíme se, co divadlo dnes může divákům dát. Takové přemýšlení snad pak povede k tomu, že ten divák se bude do našeho divadla

*vracet už o něco lépe připravený, otevřený, nastavený na to, že představení není jednohubka, která se sní s potleskem, ale kterou si může nějak vychutnávat i zpětně.*“

#### **4) Jak jsou podle Vás etablováni a jak jsou vnímáni DL uvnitř divadla a jak pedagogy?**

**Kódy:** NEPOCHOPENÍ; OCHOTA; ČASOVÁ ORGANIZACE; PRAVIDELNÉ SETKÁVÁNÍ S PEDAGOGY; NEUSTRNOUT; ROZVÍJET; ÚCTA; RESPEKT; RADOST; POZITIVNÍ; PROBLEMATICKÁ POZICE

**Téma:** Profese divadelního lektora (DL) v českém prostředí ještě není plně etablována a její vývoj je přirozeně doprovázen nedostatečným pochopením významu této lektorské práce na straně jedné, a na straně druhé nadšeným přijetím doposud menší části odborné veřejnosti. Potěšujícím zjištěním je však skutečnost, že i přes rozmanité zkušenosti lektorek **se vývoj ubírá pozitivním směrem.**

#### **Výběr přímých citací:**

- **A.H.:** „*Myslím si, že vztah pedagogů k lektorům je hodně pozitivní. Já si všímám, že ti učitelé vnímají, že my umíme zase něco, co oni ne. Že víme něco, co oni neví.*“
- **T.S.:** „*Od roku 2012 si naše pozice prošla velkým vývojem. Od ignorace našich požadavků...nevnímali nás jako nutnou součást divadelního provozu...naštěstí vždycky za náma byl ředitel. Dnes si nás umělečtí šéfové nebo ti umělci sami vyhledávají, a už nás respektují napříč soubory.*“
- **D.v.V.:** „*Já za sebe můžu shrnout tu čtyřsezónní práci do nějakého procesu stavění lektorského působení a uznání pevně na obě nohy.*“

Následující zjištění spadají do oblasti spolupráce divadelních lektorů se školami.

#### **5) Je podle Vašeho názoru během dílen, před nimi nebo po nich důležitá spolupráce s pedagogem? Pokud ano, jakou by měla mít podobu?**

**Kódy:** DŮLEŽITÁ; NE NEZBYTNÁ; ZÁJEM O PRŮBĚH; SPOJENCI; POZOROVATEL; ZÁKLADNÍ INFORMACE

**Téma:** Prostřednictvím jednotlivých výpovědí lze celkově shrnout, že **lektoři jsou spolupráci nakloněni, zastává-li učitel roli „pozorovatele“ a jedná-li se o koordinaci programu ve smyslu nastavení pravidel pro plánovanou dílnu a také za účelem získání informací o skupině. Naopak striktně odmítají pedagoga v roli „ovlivňovatele dění“.**

**Vybrané přímých citací:**

- **A.H.:** „Myslím si, že vlastně ne. V tuhle chvíli jsem ráda, když ti pedagogové mě nechají pracovat a nepletou se moc do toho. Jsou učitelé, kteří se stanou jedním ze žáků a užijí si to s těmi dětmi. Ale většina učitelů to jako psychicky nevydrží, takže různě ty děti třeba umravňují a tím tam vlastně vnáší zpátky to, z čeho já je chci trochu vytrhnout.“
- **D.v.V.:** „Spolupráce s pedagogem je dobrá, když funguje. Tím minimem spolupráce je respekt k práci druhého - učitel sám musí respektovat nastavení situace a pravidel lektorem a neměl by dílnu narušovat nebo do ní jakkoliv zasahovat, pokud není o to požádán.“

**6) Jak velké je podle Vás povědomí mezi učiteli o realizaci divadelních dílen?**

**Kódy:** MALÉ; PARTNERSKÉ ŠKOLY; ZVYŠOVÁNÍ POVĚDOMÍ

**Téma:** **Spolu s vývojem oboru divadelního lektorství se i povědomí o něm mezi pedagogy zvyšuje.**

**7) Jak by měla podle Vás vypadat ideální spolupráce s pedagogem?**

**Kódy:** INFORMACE; MOTIVOVANÝ PEDAGOG; POZOROVATEL; ZPĚTNÁ VAZBA

**Téma:** Lektorky shledávají ideál spolupráce v této podobě: **před zahájením programu jeho vzájemná koordinace s obdržením nezbytných informací o skupině, v průběhu dílny přítomnost motivovaného pedagoga v roli pozorovatele, který po skončení akce předá lektorovi konstruktivní zpětnou vazbu.**

**Výběr přímých citací:**

- **D.v.V.:** „Ideální spolupráce je s otevřeným, tolerantním a vnímavým pedagogem, který má dobrý vztah ke třídě a respektuje děti a respektuje práci jiných. Pedagog, který je otevřený a aktivně se zajímá a který nabyté zážitky a zkušenosti pak dále zpracuje ve vlastní výuce či s žáky ještě reflektuje. Každopádně když učitel nevstupuje samovolně do vedení dílny, nenapomíná děti nebo nevytváří dusnou atmosféru.“

→ **M.V.:** „Já mám ráda, když učitel na dílně zůstává, když sleduje, jakým způsobem my lektori pracujeme, když postupně poznává náš záměr a může sledovat, jak se nám je daří naplňovat. Jeho přítomnost mi navíc může dát po skončení cennou zpětnou vazbu, protože práce s neznámou skupinou je dost specifická.“

**8) Jaká je Vaše zkušenost v oblasti spolupráce s pedagogy? Co Vám případně k jejímu optimálnímu fungování v praxi chybí?**

**Kódy:** OTEVŘENÁ CESTA SPOLUPRACOVAT; NECHUŤ KOMUNIKOVAT; ZPĚTNÁ VAZBA; NEPŘÍTOMNOST; NEINFORMOVANOST; VZÁJEMNÉ SETKÁVÁNÍ

**Témata:**

- V rámci sdělování **pozitivních zkušeností** byla zdůrazněna **otevřenost učitelů ke spolupráci, vzájemné setkávání a zájem navázat stálou spolupráci.**
- Lektorky však zmínily i **negativní zkušenost**, která se projevila v **neinformovanosti pedagogů, nedostatku času, který si pro návštěvu programu vymezili, jejich nepřítomnost v době programu a nechuť s lektorem komunikovat.** Na otázku, **co k ideálnímu fungování spolupráce chybí**, lektorky odpovídaly, že **uvědomění pedagogové, časový prostor na individuální projekty a zpětnovazebný proces po ukončení programu.**

**Vybrané přímé citace:**

→ **M.V.:** „Co se týká aktivní účasti pedagogů při dílnách, je to různé. Někteří chtějí program, ale nechtějí se ho účastnit, jiní do dílny své děti jen ‚odloží‘ a po skončení si je vyzvednou. Jiní jsou ale po celý program v dílně s námi, motivují děti nebo se sami zapojují.“

**9) Jaký máte názor na vývoj spolupráce divadel a škol v našem prostředí?**

**Kódy:** POTĚŠITELNĚ; OSOBNĚJŠÍ SPOLUPRÁCE; JDE KUPŘEDU; POZITIVNĚ; POMALOUČKU

**Téma:** Spolupráce divadel a škol se v našem prostředí **vyvíjí pomalu, ale pozitivním směrem.**

### **Vybrané přímých citací:**

- **A.H.:** „Já si myslím, že díky těm lektorům je ta spolupráce osobnější. Vývoj v Německu ukazuje, že to je budoucnost, která je velká.“
- **M.V.:** „Jistě se zvyšuje snaha ze stran lektorů navázat bližší kontakt se školami, zjistit, co škola zrovna potřebuje a dělat jí dílny i trochu na míru. Pravděpodobně vznikne i asociace divadelních lektorů, která by mohla pomoci institucionalizovat tuto profesi. Pak by práce lektorů mohla mít větší váhu pro divadelní veřejnost i pro pedagogy. Ale předpokládá to, že dílny budou kvalitní a lektori budou dobří. A to je také otázka času a možná i konkurence.“

### **10) Co a jakým způsobem je podle Vás ve spolupráci divadel a škol rozvíjet a podporovat?**

**Kódy:** INTENZIVNÍ SPOLUPRÁCE; RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM; NOVÁ DĚTSKÁ DIVADELNÍ SCÉNA; PARTNERSKÉ ŠKOLY

**Témata:** Zmíněny byly tři zásadní aspekty:

- **navázání intenzivní, trvalé a pravidelné spolupráce,**
- **změna pozice dramatické výchovy v rámcovém vzdělávacím programu**
- **vybudování nové pražské dětské divadelní scény.**

### **Výběr přímých citací:**

- **D.v.V.:** „Myslím si, že podporovat by se mohly partnerské školy, to má myslím velký smysl. Myslím si, že by si dospívající diváci, konečně zasloužili divadelní scénu zaměřenou na jejich věkovou hranici, tedy 12 – 25 let, což v Praze doposud chybí. Studenti, stejně jako každý v demokratické společnosti, mají nárok na to, aby nebyli opomíjeni a aby i na ně divadlo myslelo tím, že bude nabízet adekvátními uměleckými prostředky aktuální témata pro mladou generaci. Dále si myslím, že je potřeba rozvíjet spolupráci s pedagogy...“
- **A.H.:** „Myslím si, že ti učitelé by mnohem více ještě mohli říkat, co je ještě potřeba. Víc být partnerští. Já třeba říkám, udělejme dílnu na míru. Řekněte, co je potřeba.“

→ **T.S.:** „*Já si myslím, že v tom je zásadní to RVP. Je potřeba bojovat asi ze stran těch vysokých škol o to, aby opravdu byla dramatická výchova zařazena do RVP jako regulérní umělecká výchova, jako průřezové téma.*“

### 9.5.2 Jakým způsobem využívají lektori edukační potenciál divadelních dílen?

K zodpovězení položené otázky, která je obsahem názvu této kapitoly, byl rozhovor s lektorkami směřován do tří základních rovin. První se týkala přínosů, které programy dílen nabízejí svým recipientům, druhá se věnovala témuž ve vztahu k pedagogům a poslední byla zaměřena na možnosti dalšího využití v běžném vzdělávacím procesu.

#### 1) Čím jsou podle Vás divadelní dílny přínosné jejich účastníkům?

**Kódy:** PROHLoubENÍ ZNALOSTÍ; HLUBŠÍ PORozUMĚNÍ; KULTIVACE; SOCIÁLNÍ PŘÍNOS

#### **Témata:**

- Podle názoru lektorek disponují dílny silným edukačním potenciálem, který se ve vztahu k účastníkům programů projevuje v **prohlubování zkušeností a znalostí, hlubším porozumění tématu, učení se čtení divadelního jazyka a kultivací prostřednictvím poznání nového prostředí.**
- Sekundárně dílny také představují **sociální přínos pro skupinu.**

#### **Výběr přímých citací:**

→ **D.v.V.:** *Zkušenost z prožitku situace, ze vstupování do rolí, je něco, co je nezastupitelné. Smyslem je, aby si z dílny mohl každý účastník odnést takovou zkušenost či zjištění, které jsou jemu v jeho momentální situaci a míře osobních zkušeností aktuální a pro jeho nazírání na svět něčím přínosné.*“

→ **T.S.** „*Cílem DD je, aby se účastníci postupně učili číst ten znakový divadelní jazyk. Intenzivní zážitek, který potom prohloubí ten jejich zážitek při tom představení.*“

→ **R.O.:** „*Vnímám to jako velký sociální přínos pro tu jednotlivou skupinu.*“

→ **M.V.:** „Obecně myslím, že největší přínos je právě v tom, že můžou účastníci využít svého divadelního zážitku k tomu, aby skrze něj objevili nebo poznali něco nového.“

→ **A.H.:** „Že si sáhnou na praktickou činnost, ke které se jindy nedostanou. Vnímám, že se ty děti ukazují v jiném světle než ve škole. Myslím, že to pro ně je vlastně důležité, že je dospělí lidé poslouchají. A berou je vážně a ještě jim děkují za jejich postřehy. To je pozice, na které je vidět, že jim to dělá strašně dobře, protože na ní jsou zřejmě hrozně málo zvyklí.“

## 2) Čím jsou podle Vás divadelní dílny přínosné pro učitele?

**Kódy:** VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ; POZNÁNÍ ŽÁKOVY OSOBNOSTI; UČEBNÍ CÍLE; KOMPETENCE

**Téma:** Přínosy, které lektorky uváděly ve vztahu k učitelům, byly **vzdělávání učitelů**, **hlubší poznání osobností žáků**, **reflexe divadelního zážitku** a **naplňování učebních cílů** ve smyslu **rozdílení kompetencí**.

### Vybrané přímých citací:

→ **D.v.V.:** „Učitelům divadelní dílna umožní nahlédnout na to, jakým jiným způsobem lze zprostředkovat téma nebo látka. Návštěva tvůrčí dílny může být pro učitele i obohacením o nové vyučovací metody nebo techniky. Učitelé, kteří se do aktivit nezapojují a jen pozorují, na konci dílny oceňují, že mohli vidět žáky, jak reagují na jiné techniky, jiné vedení a v jiných situacích, než na co jsou zvyklí ze školy. Možnost takového odstupu od „vlastních žáků“ je podle mne velmi důležitá, protože během výuky zpravidla není čas na vlastní sebereflexi.“

→ **J.V.:** „Já jsem dříve hledala hlavně v RVP, co dílnou naplňujeme. To jsou přesně věci, které se dají na těch dílnách rozvíjet a je jich spousta.“

→ **A.H.:** „Svoje děti nahlédnou zase úplně v jiné situaci. Že najednou se o nich přesně dozvědí něco, co o nic nevěděly, protože prostě ty děti stojí v jiné situaci. Říkala mi jedna paní učitelka, že pro ni je to hrozná úleva, že někdo vlastně tu reflexi divadelního představení udělal za ni, protože ona na to nemá čas. A přímo mi řekla slovo, že vlastně



*suplujeme její roli, že si uvědomuje, že doplujeme něco, co by měla dělat ona, ale nemá na to čas. A zároveň, když ti učitelé u toho jsou, tak se ty metody učí, že ty metody vůbec nejsou těžké a že jim vlastně nabízíme takovou jako zásobárnu metod, jak se s těmi dětmi dá pracovat.“*

**3) Může mít podle Vás divadelní dílna přesah do následné školní výuky? Pokud ano, jak lze ve výuce na dílu navázat?**

**Kódy: VŽDY; METODICKÉ MATERIÁLY; TÉMA; VYUČOVACÍ PŘEDMĚT**

**Témata:**

- Výzkum potvrdil, že **dílna má vždy přesah do následné školní výuky**
- Kromě zjištění, že se jedná o jeden z **hlavních důvodů realizace dílen**, lektorky zdůraznily, že **dílna sama o sobě představuje způsob, jak ve výuce navázat**, obvykle **témata mají úzkou souvislost s konkrétním vyučovacím předmětem** a navíc **lektori poskytují učitelům metodické materiály**, se kterými mohou dále ve výuce pracovat.

**Vybrané přímých citací:**

- **D.v.V.:** „Přesah do výuky by měly mít dílny vždycky, tak jsou do jisté míry dílny i koncipovány, ovšem záleží na učitelích, jestli se získaným materiálem budou dále pracovat. Ty dílny, které nabízím pro školy, už předpokládají tuto užitečnost, to znamená, že nejčastěji se zapojuje český jazyk a literatura nebo osobnostně sociální výchova a nejrůznější naplňování kompetencí z oblasti osobnostně sociální nebo komunikační nebo nějakého kritického myšlení.“
- **M.V.:** „Rozhodně! Právě pro to ty dílny po představení děláme! Aby se na ně mohlo navázat ve výuce. Za 45 minut není možné – a ani to není naším cílem – obsáhnout všechno. Rozvíjíme témata, poukazujeme na ně a provokujeme k přemýšlení. Doporučujeme vždy nějakou společnou aktivitu nebo hru, kterou by ve škole mohli společně zkusit. Tím se je snažíme motivovat k další práci na tématu.“

## 9.6 Strukturované závěry výzkumných šetření

Kapitola obsahuje strukturované odpovědi na výzkumné otázky, které přinesla jednotlivá zkoumání.

### 1) Jaká je edukační účinnost programů divadelních dílen ve vztahu ke stanoveným cílům?

Na výzkumnou otázku „*Jaká je efektivita programu divadelní dílny „Co vidím, když nevidím“*“ lze s odkazem na výše uvedená zjištění odpovědět, že ve vztahu ke stanovenému cíli, tedy „*Na základě vlastního požitku rozvíjet smyslové vnímání a usnadnit recepci a reflexi divadelní inscenace.*“ se efektivita programu plně projevila:

#### → v rozvoji smyslového vnímání

Respondenti nejvýše hodnotili a vzpomínali na aktivity, při kterých byli nuceni se zcela spolehnout na jiný než zrakový smysl, zejména sluch. Aktivita „Zvuková procházka“ byla označena jako nejsilnější ve smyslu příležitosti vcítit se do světa nevidomých.

#### → v usnadnění receptce a reflexe divadelního představení

Účastníci ve všech skupinách byli schopni konkrétně pojmenovat, jaká nová poznání pro ně dílna představovala. Respondenti v této souvislosti hovořili zejména o:

*Nevidomí lidé mohou být ohrožení, je třeba jim pomoci. / Nevidomé je třeba nejprve oslovit, a až poté se jich případně dotýkat. / Nevidomí lidé mají fantazii, díky které si mohou věci kolem sebe představovat. / Mnohdy se nevidomí dostávají do náročných situací, ve kterých mohou být ohroženi. / Nevidomý člověk je ohrožený a zranitelný, může mít strach a ztratit se v prostoru.*

Tato tvrzení vždy dokázali spojit s vlastním prožitkem z divadelní dílny, a to i s časovým odstupem po návštěvě programu. Respondenti hovořili v souvislosti s vlastními prožitky o konkrétních pocitech, jako je **strach**, **ohrožení** a **osamění** právě v situacích, kdy byli nuceni spolehnout se na jiný než zrakový smysl.

Na výzkumnou otázku „*Jaká je efektivita programu divadelní dílny „Jsme tým!“*“ lze s odkazem na výše uvedená zjištění odpovědět, že ve vztahu ke stanovenému cíli, tedy „*Účastníci si vyzkouší (zažijí), jak správně funguje tým konkrétně ve smyslu spolupráce, komunikace a hledání kompromisu. Rozvoj v oblasti komunikačních dovedností, hledání kompromisu a kooperaci.*“ se efektivita programu plně projevila:

→ **ve zkušenosti účastníků, jak správně funguje tým konkrétně ve smyslu spolupráce, komunikace a hledání kompromisu**

Respondenti na základě vlastní zkušenosti z DD byli schopni odpovědět na otázku, jak správně funguje tým ve smyslu spolupráce, komunikace a hledání kompromisu. Jejich tvrzení byla doložena na konkrétních momentech, které prožili při divadelní dílně. Témata odpovídající novým poznatkům účastníků jsou následující:

*Neschopnost domluvit se a nedostatek času vede k znesnadnění spolupráce. / Tým může správně fungovat za předpokladu, má-li svého leadera. / Na podobu spolupráce a hledání kompromisu mají vliv mezilidské vztahy. / Tým může správně fungovat za předpokladu, mají-li jeho členové rozdělené funkce. / Spolupráce, komunikace a hledání kompromisu jako nezbytné fenomény pro správné fungování týmu, které vyžadují čas a snahu všech zúčastněných. / Správné fungování týmu vyžaduje spolupráci, konstruktivní domluvu a orientaci na své okolí. / Komunikace a koncentrace jako fenomény nezbytné ke správnému fungování týmu.*

→ **v rozvoji komunikačních dovedností, hledání kompromisu a kooperace**

Skutečnost, že jednotlivé kompetence účastníků byly dílnou rozvíjeny, je podpořena získáním jejich nových poznatků o správném fungování týmu (viz výše).

Grafické výsledky v kapitole, která podrobně analyzuje výsledky výzkumného šetření, ukazují, že účastníci dostali nejvíce příležitostí k rozvoji spolupráce, o něco málo méně k rozvoji kompetencí komunikačních.

Na výzkumnou otázku „*Jaká je efektivita programu divadelní dílny „Přátelství až za hrob“*“ lze s odkazem na výše uvedená zjištění odpovědět, že ve vztahu ke stanovenému cíli, tedy „*Naladit diváka do dané poetiky a napomoci hlubšímu pochopení a zážitku z představení.*“ se efektivita programu plně projevila:

→ **v naladění diváka do dané poetiky**

S výjimkou dvou, ostatní respondenti zhodnotili, že byli divadelní dílnou na představení naladěni. Zjištění dokládají grafy v kapitole věnující se podrobné analýze výsledků výzkumu.

Tematická analýza přinesla dále zjištění, že k naladění účastníků přispělo také navození pozitivních pocitů spjatých s tématem divadelní dílny/divadelní inscenace.

→ v pomoci hlubšímu pochopení a zážitku z představení

Respondenti byli v souvislosti se zjištěním, zda bylo dosaženo tohoto cíle, dotazováni, jaká nová poznání jim přinesla DD.

Téma odpovídající novým poznatkům účastníků je *Přátelství jako nezastupitelná životní hodnota*.

## **2) Jaký názor mají učitelé na programy divadelních dílen a jakým způsobem využívají jejich edukační potenciál?**

Cíl diplomové práce je definován nejen v oblasti efektivity jednotlivých programů DD, ale je také zaměřen na **názory** jejich aktérů – v tomto případě učitelů. Na základě témat, která přinesla tematická analýza, jsou názory pedagogů následující.

Divadelní dílny jsou učiteli vnímány jako *profesionální a smysluplná forma edukace, která žákovi umožňuje lépe porozumět tématu inscenace a přispívá tím tak k prohloubení a upevnění jeho divadelního zážitku*. Pedagogové dále vyjádřili názor, že příležitost kolektivní činnosti třídy mimo školní prostředí, kterou právě divadelní dílny nabízejí, představuje obohacující zkušenost nejen pro žáky ve smyslu osobnostního a sociálního rozvoje, ale i pro ně samotné v souvislosti s *rozšířením informací o fungování třídního kolektivu*. Pohledem všech pedagogů je profese divadelního lektora přínosná tím, že *dětský divák získá kvalitní přípravu před návštěvou inscenace* tak, aby jím byl její vysílaný odkaz v co nejvyšší možné míře přijat. Odlišné jsou však názory vyjadřující jejich představu o *ideální spolupráci* mezi divadelním lektorem a školou. Někteří pedagogové na ni nahlíží jako na nezbytnost a zároveň ji *mají potřebu ještě prohloubit*, druzí se spokojují s *pouhým obdržením základních informací* ohledně nabízeného programu a více vzhledem ke svým časovým možnostem nevyžadují. Pro všechny dotazované však podoba spolupráce s divadelním lektorem byla v tomto případě hodnocena jako plně dostačující.

S odkazem k výzkumné otázce „*Jakým způsobem využívají učitelé edukační potenciál divadelních dílen*“ lze odpovědět, že pedagogové se věnují tématu divadelní dílny ještě dále v rámci *výuky jednotlivých předmětů a společně o něm diskutují*.

### 3) Jaký názor mají divadelní lektori na programy divadelních dílen a jakým způsobem využívají jejich edukační potenciál?

Pohledem divadelních lektorů se *pomalu, ale se stále stoupající tendencí daří programům divadelních dílen získat si přízeň odborné veřejnosti*. Během šestiletého období nasbírali lektori mnoho zkušeností, které přispěly k rozvoji jejich profesionality a počáteční nedůvěra v přínos jejich práce je dnes v čím dál hojnější míře nahrazována respektem, uznáním a plnohodnotným doceněním. I přes dlouhou cestu, kterou už lektori ušli a přiblížili se svým představám o ideálu, stále je ještě čeká mnoho snažení k jeho úplnému dosažení.

V celkovém shrnutí lze říci, že hlavní způsob, kterým divadelní lektori využívají edukační potenciál divadelních dílen, je *zážitkové učení*. Na základě prožitku z herní situace se posiluje intenzita celého žákova divadelního zážitku. Recipient si nenásilnou, zábavnou formou osvojuje nové vědomosti a zároveň se rozvíjí v oblasti osobnostních a sociálních kompetencí. Pedagogové mohou edukační potenciál dílen využít ve smyslu *osvojení si nových vyučovacích metod a prohloubení aktuálně probíraného učebního tématu*.

## 10 DISKUSE

V diskusní části práce bude reflektován zvolený metodologický postup. Na základě uskutečněného výzkumného šetření budou popsány konkrétní situace, prostřednictvím kterých bylo ověřováno, zda zvolené metody byly pro daný typ výzkumu adekvátní ve smyslu možnosti dosažení požadované validity a reliability. Hodnocení se vztahuje k výzkumnému procesu, který byl realizován v souvislosti s primárním cílem práce, tedy skupinovým rozhovorům s účastníky programů divadelních dílen, které zjišťovaly jejich efektivitu.

I přesto, že prostřednictvím jednotlivých výstupů bylo vždy možné odpovědět na výzkumnou otázku, objevily se ve výzkumném procesu tři zásadní faktory, které do jisté míry ovlivnily výsledek šetření.

Prvním z fenoménů majících vliv na platnost a spolehlivost výzkumu se projevila **doba realizace skupinových rozhovorů**. V případě, kdy byl rozhovor uskutečněn bezprostředně po konání dílny, která předcházela inscenaci, nebyl proces narušen. V opačném případě, kdy byl rozhovor s účastníky realizován v době po dílně navazující na představení, byl skupinový rozhovor ve značné míře touto skutečností v negativním smyslu ovlivněn. Hlavní problém zde představovala únava žáků, kteří po absolvování dvouhodinové inscenace a na ni navazujícího

hodinového programu divadelní dílny již nebyli schopni další koncentrace, kterou výzkum vyžadoval. Popsaný fakt dokládají následující tvrzení v podobě citací jednotlivých účastníků. „Byli jsme všichni po divadle hladoví a unavení.; Vzpomínám na to, že jsem si to užila, i když jsem měla hlad.“ Konkrétní případ výzkumu dále ovlivnila opakovaná zkušenost žáků s podobnou metodou hodnocení, o které hovořil učitel v rámci rozhovoru takto: „Byl pátek, no. Takže v jednu hodinu chtěly děti domů. Ale oni si to pochvalovali, oni ty hry znali a bylo na některých vidět, že je to baví. To, že se úplně nevydařilo, to hodnocení na konci, vypovídá o tom, že jsme fakultní škola a čtrnáct dní předtím skončily u nás třítydenní praxi slečny učitelky. Byly tady dvě, a oni je nutí dělat na těch praxích neustále ty reflexe, takže neustále po dětech chtěly a říkaly jim – vyjádřete ty emoce – a ony na to ode mě nejsou zvyklé, byť se jich ptám, ale jinou formou. Takže oni museli pořád říkat ty syrové emoce a pak jste přišla vy a chtěla jste to samé úplně přes kopírák. A ty děti už říkaly – proboha, už zase někdo.“

**Sociální hledisko** bylo druhým aspektem, který zásadním způsobem výzkum narušilo. Projevy v chování způsobené momentálním osobním problémem jednoho z žáků měly velmi silný vliv na ostatní účastníky. Potvrzují to opět slova žákova třídního učitele. „Protože on na svou stranu dokázal strhnout děti. A my jsme se k tomu pak vraceli a oni říkali – no, my jsme to vlastně potom už ani nečetly, my jsme tam už jenom někam naházely ty smajlíky, protože on na nás špatně koukal. Tak jsem říkal – ale vždyť já jsem ho poslal pryč- ale oni říkali – nojo, ale on stál za těmi průhlednými dveřmi a koukal na nás. Takže to vlastně byla ta věc, která to celé ovlivnila.“

Neméně důležitým faktorem, který měl jistý vliv na průběh výzkumného procesu, byl **věk respondentů**. Na základě skutečnosti, že výzkum byl realizován ve dvou věkově odlišných skupinách, lze tvrdit, že věk má významný vliv na rozsah i kvalitu odpovědí.

Vzhledem k výše popsaným vlivům bylo snahou výzkum zopakovat, a alespoň časové hledisko jako faktor výzkumníkem ovlivnitelný, zohlednit. V rámci opakovaného šetření byl skupinový rozhovor s respondenty realizován až následující den po konání programu dílny v jejich školním prostředí. Objektivně lze tvrdit, že zvýšená koncentrace žáků, ke které přispěl časový odstup, měla pozitivní vliv na kvantitu i kvalitu jednotlivých výpovědí.

Empirická část diplomové práce prezentuje pouze výstupy, které se přímo vztahují k výzkumné otázce. V komplexním rozsahu obsahovaly skupinové rozhovory také „vedlejší“ otázky, jejichž cílem bylo navázat s respondenty otevřenou komunikaci. Ačkoliv bylo vždy snahou vytvořit bezpečnou atmosféru, odpovídal obvykle jen omezený počet dotazovaných.

Pozitivní vliv měla v tomto ohledu návštěva žáků v jejich školním prostředí. Za těchto okolností vzrostl počet dětí, které se do rozhovoru zapojily a v souvislosti s tím také rozsah jejich tvrzení.

Velké omezení pro dosažení vyšší vypovídající hodnoty výzkumu, představoval čas. Individuální rozhovory, které by ve značné míře přispěly kvalitě šetření, nebylo možné z časových důvodů zrealizovat. Proto byly alespoň nahrazeny krátkými dotazníky a metodou měřících technik, jako je škálování a číselné hodnocení., které nevyžadovaly náročnou časovou dotaci.

Všechny výše popsané faktory měly však jen minimální vliv na celkový výsledek výzkumu.

Do výzkumu byli zapojeni také rodiče, kteří se zúčastnili spolu se svými dětmi programu divadelní dílny Národního divadla v Praze „*Co vidím, když nevidím*“. Prostřednictvím dotazníkového šetření byl zjišťován také jejich názor na edukační potenciál divadelních dílen. Avšak i po opakované snaze byli ochotni poskytnout odpovědi pouze čtyři respondenti. Takto malý vzorek by nebyl vzhledem k požadované validitě a reliabilitě výsledků dostatečně reprezentativní, proto jsem se rozhodla tuto část výzkumu zcela vynechat.

## ZÁVĚR

V závěru bych ráda poukázala na všechna pozitivní zjištění, která výzkum ve vztahu ke svým stanoveným cílům přinesl.

S odkazem na slova lektorů se divadelnímu lektorství v českém prostředí začíná dařit a stále vyšší procento pedagogů se stává obeznámenější o edukační přínosy, kterými tento obor disponuje. V souvislosti s tím vzrůstá tendence z obou zmíněných stran navázat systematickou, dlouhodobou spolupráci, v rámci které vzniká prostor ke vzájemnému reagování na aktuální potřeby a přání. Tato skutečnost ve svém důsledku umožňuje naplňovat zamýšlené cíle v té nejvyšší možné míře. Začátky existence programů s rigidní strukturou se díky navázání trvalé komunikace se školami vyvíjejí do podoby flexibilních projektů, ve kterých se otevírá prostor k postupnému naplňování stále náročnějších cílů a zároveň k hlubší kultivaci osobnosti dětského diváka.

První snahy o měření efektivity vzdělávacích programů divadelních dílen jednoznačně prokázaly pozitivní výsledky v učení žáků ve smyslu jejich osobnostního a sociálního růstu. Představují tedy efektivní nástroj sloužící rozvoji klíčových kompetencí. Prohlubování vztahu lektorů a pedagogů ještě zvyšuje ve vztahu k dětským divákům kvalitu výsledků této činnosti.

S optimistickým výhledem se lze domnívat, že i Českou republiku čeká v oblasti edukace dětských diváků velká budoucnost a brzy se vyrovná úrovni odpovídající zahraničním zemím.



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ALLEN, Gart, Isobel ALLEN a Lynn DALRYMPLE. Ideology, Practice and Evaluation: developing the effectiveness of Theatre in Education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. 1999, (4), 21-26. DOI: 10.1080/1356978990040103. ISSN 1356-9783.
2. BURA, Anna. Divadelní lektor, nebo divadelní pedagog?. *Tvořivá dramatika: Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež*. Praha: NIPOS-pracoviště ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramatiku a katedrou výchovné dramatiky DAMU, 2017, **XXVIII**(82), 29-32. ISSN 1211-8001.
3. CIGÁNEK, Jan. *Úvod do sociologie umění*. Praha: Obelisk, nakladatelství umění a architektury, 1972. ISBN 3400872.
4. CZIBOLY, Ádám "et al.". *The DICE has been cast: A Dice resource research findings and recommendations on educational theatre and drama*. DICE (Drama Improves Lisabon Key Competences in Education) Consortium, 2010. ISBN 978-963-88397-4-9.
5. ČEPORANOVÁ, Drahomíra. *Divadelní tvorba pro děti v zrcadle kritiky: Výběr z kritik od druhé poloviny šedesátých let 19. století do r. 1945*. Praha: Knihovnička divadelní výchovy. Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1972. ISBN 59-167-72.
6. DISMAN, Miloslav. *ÚSUM – Ústřední studovna umění pro mládež; Pokus o celkové řešení otázky umělecké výchovy dětí a mládeže: Umění – dítě - škola*. Praha: Nakladatelství Práce, 1946.
7. HADLEY, Steven "et al.". *RE:PUBLIKUM 2016: Příležitosti a rizika práce s publikem v kultuře*. Divadelní ústav: Institut umění, 2016. ISBN 978-80-7008-376-5.
8. HAVELKA, Jiří. *Zmrazit čerstvé ovoce: Útržky úvah o divadelní zkoušce*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2012. ISBN 978-80-7331-222-0.
9. HOŘÍNEK, Zdeněk. *Divadlo a divák*. Praha: Ústřední kulturní dům železničářů, 1984. ISBN 59-251-83.

10. HRNEČKOVÁ, Anna. Současná galerijní edukace v České republice. *Tvořivá dramatika: Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež*. Praha: NIPOS-pracoviště ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramatiku a katedrou výchovné dramatiky DAMU, 2017, **XXVIII**(82), 4-11. ISSN 1211-8001.
11. JANOVSKEÝ, Jaroslav "et al.". *Velké divadlo pro malé diváky: Sborník k 25. výročí práce československého divadla pro děti a mládež*. Praha 1, Valdštejnské náměstí č. 3: Divadelní ústav, 1962.
12. KOCH, G., STREISSAND, M.: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. 2005.
13. KOSTŘICOVÁ, Kamila. *Divadlo ve výchově se zaměřením na recepci a reflexi divadelního díla ve spolupráci s Národním divadlem moravskoslezským v Ostravě: Studie k projektu studentské grantové soutěže za rok 2012*. Brno: Ateliér Divadlo a výchova, DIFA JAMU, 2012.
14. KULKA, Jiří. *Psychologie umění: Umění a psychologie*. 2. Praha: Grada, 2008, s. 354, 355. ISBN 8024723298.
15. LIŠKOVÁ, Magdaléna "et al.". *RE:PUBLIKUM: Možnosti spolupráce s publikem ve 21. století*. Česká kancelář programu Kultura nákladem Institutu umění – Divadelního ústavu, 2013. ISBN 978-80-7008-298-0.
16. LELEK, Břetislav. *K problematice vztahu divák a divadlo*. Praha, 1971. Diplomová práce. Fakulta sociálních věd a publicistiky Karlovy Univerzity.
17. MACKOVÁ, Silva. *Divadlo a výchova: Úvahy o oboru*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2016. ISBN 978-80-7460-101-9.
18. MACHKOVÁ, Eva. Co je divadlo ve výchově a co s ním?. In: *TVOŘIVÁ DRAMATIKA*. Praha: NIPOS - pracoviště ARTAMA, 2016, s. 36. ISSN 1211-8001.

19. MACHKOVÁ, Eva. Nástin historie dramatické výchovy. In: *TVOŘIVÁ DRAMATIKA*. Praha: NIPOS - pracoviště ARTAMA, 2016, s. 29. ISSN 1211-8001.
20. MUŽÍK, Bohumil. Kritik a dětské divadlo. ČEPORANOVÁ, Drahomíra. *DIVADELNÍ Divadelní tvorba pro děti v zrcadle kritiky*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1972, s. 23. ISBN 59-167-72.
21. PAZOUREK, Vladimír. *Divadlo pro mládež*. Praha: Komenium. Učitelské nakladatelství společnost, 1947.
22. PERKNER, Stanislav a Jan HYVNAR. *Řeč dramatu: Umění vnímat umění*. Praha: Horizont, 1987. ISBN 40-056-87.
23. PLAŇAVA, Ivo a Zdislava PŘIKRYLOVÁ. *Zpráva o psychologickém průzkumu dětského diváka divadla "Radost"*. Brno, 1977.
24. PUCZOKOVÁ, Kateřina. *Výchova publika ve Studiu Marta*. Brno, 2016. Diplomová práce. Janáčkova akademie múzických umění.
25. RICHTER, Luděk. *O divadle (nejen) pro děti*. Praha: Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež, DOBRÉ DIVADLO DĚTEM, 2006. ISBN 978-80-902975-6-0.
26. ŘEZNÍČKOVÁ, Kateřina. *České divadlo pro děti a s dětmi v první polovině 19. století*. Praha: Kant, 2013. ISBN 978-80-7473-094-6.
27. SOKOL, František. *Estetická výchova, dětské publikum a loutkové divadlo*. Akademie múzických umění v Praze. Fakulta divadelní. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. ISBN 17-259-82.
28. SRBOVÁ, Olga. Kritik a dětské divadlo. ČEPORANOVÁ, Drahomíra. *Divadelní tvorba pro děti v zrcadle kritiky*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1972, s. 21. ISBN 59-167-72.

29. SVOBODA, O. *Pohádka na jevišti*. in: ČEPORANOVÁ, Drahomíra. *Divadelní tvorba pro děti v zrcadle kritiky*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1972, s. 16. ISBN 59-167-72.
30. SVOZILOVÁ, Dana. *Dramatická výchova*. In: TVOŘIVÁ DRAMATIKA. Praha: NIPOS, 2001, s. 4. ISSN 1211-8001.
31. ŠVARÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 83. ISBN 978-80-7367-313-0.
32. THRUN, Rudo. *Divadlo pre deti a mládež*. Bratislava: Osvětový ústav, 1963.
33. URBANOVÁ, Alena. *Mýtus divadla pro děti*. Praha: ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-063-6.
34. URBANOVÁ, Alena. *Popelka divadla pro děti: O dramaturgii amatérského divadla dospělých pro děti*. České Budějovice: Krajské kulturní středisko, 1986.
35. VALENTA, Josef. *Divadlo ve výchově*. In: Tvořivá dramatika: Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež. Praha: NIPOS-pracoviště ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramatiku a katedrou výchovné dramatiky DAMU, 2005, **XXVI**(75), 1-2. ISSN 1221-8001.
36. VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.
37. VÁŇOVÁ, Michaela. *Se třídou do divadla*. Tvořivá dramatika: Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež. Praha: NIPOS-pracoviště ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramatiku a katedrou výchovné dramatiky DAMU, 2017, **XXVIII**(82), 20-28. ISSN 1211-8001.
38. VELTRUBSKÁ, Ivana. *Divadlo očima dětí*. Praha: ARTAMA, 1994. ISBN 80-7068-064-4.

39. VON VORST, Daniela. *Projekt TUSCH – německý model spolupráce profesionálních divadel a škol*. Praha, 2012. Diplomová práce. Akademie múzických umění v Praze.
40. VON VORST, Daniela. Tvůrčí dílny k inscenacím. In: *TVOŘIVÁ DRAMATIKA*. Praha: NIPOS - pracoviště ARTAMA, 2011, s. 42. ISSN 1211-8001.
41. VOSTRÝ, Jaroslav "et al.". *Acta Academica 93: Bulletin pro teoretickou a vědeckou činnost AMU*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Ediční centrum AMU, 1996. ISBN 80-85883-12-0.
42. WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. (s. 10) in: FÍDLEROVÁ, Klára. *Rozvíjíme děti, ne drama: TVOŘIVÁ DRAMATIKA*, Praha: NIPOS - pracoviště ARTAMA, 2015, XXVI(75). ISSN 1211-8001.
43. ŽANTOVSKÁ, Irena. *Divadlo jako komunikační médium*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2012. ISBN 978-80-7331-243-5.

#### **Použité internetové zdroje:**

1. *Co vidím, když nevidím* [online]. [cit. 2018-10-01]. Dostupné z: <https://www.narodni-divadlo.cz/uploads/assets/td-co-vidim-kdyz-nevidim-2.pdf>
2. CLARKE, Victoria a Virginia BRAUN. Methods: Teaching thematic analysis. *The British Psychological Society: Promoting excellence in psychology* [online]. [cit. 2018-09-30]. Dostupné z: <http://thepsychologist.bps.org.uk/volume-26/edition-2/methods-teaching-thematic-analysis>
3. *Dílna k inscenaci Klapzubova II* [online]. [cit. 2018-10-04]. Dostupné z: <https://www.minor.cz/workshopy/jsme-tym/>
4. Míla Mellanová. *Wikipedie, otevřená encyklopedie* [online]. [cit. 2018-07-19]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/M%C3%ADla\\_Mellanov%C3%A1](https://cs.wikipedia.org/wiki/M%C3%ADla_Mellanov%C3%A1)
5. *Přátelství až za hrob. Přátelství až za hrob - Divadlo Polárka* [online]. [cit. 2018-10-06]. Dostupné z: <https://divadlopolarka.cz/akce/pratelstvi-az-za-hrob/>

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

<b>AD</b>	Audience development
<b>ČR</b>	Česká republika
<b>DD</b>	Divadelní dílna
<b>DICE</b>	Drama Improves Lisbon Key Competences in Education
<b>DDV</b>	Divadlo a drama ve vzdělávání
<b>DL</b>	Divadelní lektor / Divadelní lektorství
<b>DP</b>	Divadelní pedagog
<b>DV</b>	Dramatická výchova
<b>D.v.V.</b>	Daniela von Vorst
<b>J.V.</b>	Juliána Vališková
<b>M.V.</b>	Michaela Váňová
<b>R.O.</b>	Radana Otipková
<b>RVP</b>	Rámcový vzdělávací program
<b>TA</b>	Tematická analýza
<b>T.I.E.</b>	Theatre in education
<b>T.S.</b>	Tereza Strmisková

# PŘÍLOHY

Příloha č. 1.

## Ukázka informovaného souhlasu.

### Informovaný souhlas

Byl/a jste zkontakován/a k poskytnutí rozhovoru za účelem získání dat a informací pro kvalitativní výzkum k diplomové práci Barbory Frančíkové, studující obor Pedagogika na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy.

**Máte právo znát povahu a cíl závěrečné práce.** Tématem práce je efektivita vzdělávacích programů divadelních dílen z pohledu divadelních lektorů, učitelů a žáků. Cílem práce je zjistit edukační účinnost programů divadelních dílen ve vztahu ke stanoveným cílům a názory aktérů na ni. Teoretická část práce se věnuje zejména povaze dětského diváka, fungování divadelní edukace v českém prostředí a profesi divadelního lektora. Praktická část práce zkoumá edukační účinnost programů divadelních dílen a způsoby využití edukačního potenciálu divadelních dílen divadelními lektory a učiteli.

Účast na výzkumu spočívá v nahrávaném skupinovém rozhovoru s účastníky divadelní dílny, nahrávaném individuálním rozhovoru s učitelem a nahrávaném individuálním rozhovoru s divadelním lektorem. V případě Vašeho rozhodnutí zůstane Vaše identita v **plné anonymitě**. Vaše odpovědi jsou důvěrné, určené pouze pro potřeby tohoto výzkumného projektu. **Rozhovor bude nahráván** na digitální diktafon. Na kteroukoliv otázku můžete odmítnout odpovědět a kdykoliv v průběhu rozhovoru můžete interview ukončit. Ukončení rozhovoru a vystoupení z výzkumu pro Vás nebude mít žádné negativní důsledky. Vaše účast na výzkumu pro Vás nenese žádná rizika.

Svým podpisem zde souhlasíte se svou účastí na tomto výzkumu. Jedna kopie tohoto formuláře náleží Vám.

Jméno respondenta/respondentky:

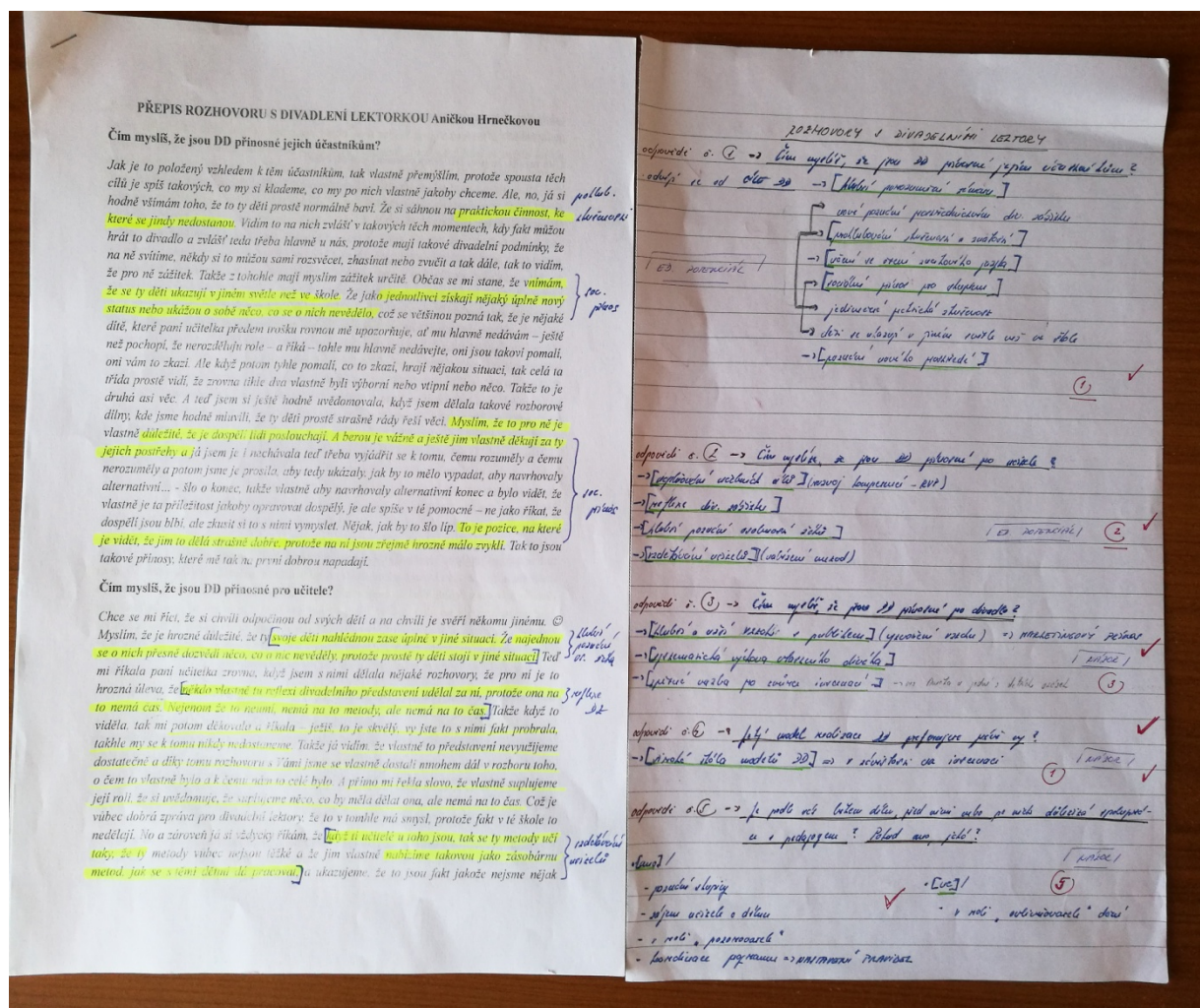
Podpis: *Barbora Frančíková*

Jméno řešitelky projektu:

Podpis: *Adriana*



### **Ukázka tematické analýzy aplikované na výzkumném rozhovoru s divadelním lektorem.**





### Ukázka tematické analýzy aplikované na výzkumném rozhovoru s učitelem.

V.: Jestli je tam nějaký výchovný moment, jestli podle Vás lze vůbec nějaký moment u divadelních děl hledat?

R.: Učitelé. Už jenom to, že to mělo návaznost na to divadelní představení a pracovalo to s týmem, se sportovním duchem, s pravidly a hodně to zrovna tato dílna pracovala s energii kolektivu. To si myslím, že je naprosto užasná záležitost. To má výchovný potenciál. Pokud to má myšlenku, směr, má to cíl, a v případě, když u toho ten učitel je a má možnost vidět ten kolektiv nejen z těch hodin... Ale třeba to mě hodně zamrzelo, co mi říkala ta divadelní lektorka, že tam ne všichni učitelé zůstávají. To pak nemá smysl. To se tak akorát může stát, že to ty děti rozežve, protože se tam otevírají dost citlivá témata.

V.: U učitelů uvádějí určitá témata pro děti ...

V.: Myslíte si tedy, že divadelní lektor by nevládl vyřešit takovou situaci, pokud by nastala?

R.: To určitě ne. To nemá šanci. Protože pracuje s cizím kolektivem, který nezná a tam jsou třeba okamžiky a i tady byly okamžiky, kdy se otevřela dost citlivá místa, protože nevíte ty vztahy mezi dětmi, jaké jsou. Tam ty hry byly nastavené tak, že jsou rychlé, a i když to dítě má masku, tak ty hry tu jeho bariéru jakoby poruší a to dítě je zranitelnější a vy nevíte, jestli tam třeba není začátek šikany. To nemůžete vědět. Ten faktor to může předat tomu učitelu, a když to ten učitel nechce řešit, tak se to akorát otevře a není to uzavřené. Takže v tom možná je nebezpečí, že kdybych to pořádal, tak bych chtěl, aby u toho ten učitel byl.

V: Rozumím tomu tedy tak, že je podle Vás spolupráce pedagoga s divadelním lektorem žádoucí. Jak by tedy podle Vás měla vypadat spolupráce pedagoga a divadelního lektora v ideálním případě?

R.: V ideálním případě by to vypadalo třeba tak, že zase... Na naší škole máme etický projekt, což znamená, že všechny třídy mají k dispozici možnost chodit na takzvanou etickou výchovu, kde se podobné hry hrají. Takže tam řešíte vztahy mezi děmi. Bylo by fajn, kdyby divadelní lektor měl novázanou spolupráci třeba s nějakou školou a mohl se těchto etických výchov zúčastnit. Protože by mu vlastně pomohlo to, že by viděl, jak to vypadá v té škole, jednak by mohl třeba některé ty aktivity, které tam byly připravené, trochu zmírnit, protože opravdu nevíte, do jakých civilních témat se dostanete. Nevíte, jestli je ta třída schopná opravdu takhle fungovat, protože se může stát, že ji během té hodiny rozjedeš a pak jak to vyřešíš, když ten učitel zaskákuje za někoho jiného, může se tam objevit spousta otázníků. Stalo se nám třeba, že jsme hráli hry, které vypadaly nevinně, a pak se tam objevily konflikty, který jsme musely

Ukázka scénáře divadelní dílny „Jsme tým!“.

**minor**  
divadlo hl. města Prahy

číslovkou vyskočíme a vždy s číslem jedna vyskočíme nejvyšš. Předvedu. ... A teď všichni **společně - dvě řady naproti sobě. ... Povedlo se nám to? Čím to bylo?** ✓  
(PROČ TO DĚLAŠ? PROČ SE NÁM TO DĚLÁ? NEPOVEDLO?)

Cíl účastníků (platí i pro další aktivity): naladit se na skupinu; zažít specifika skupinové práce v různých typech aktivit (CO BY SE V DÍLĚ DALO UDĚLAT, AŽ TO FUNGO, - VÍTEŠ OD ZACÍTKU DO KONCE?)

● **MEXICKÁ VLNA /2MIN**

- „Když se divákům bude náš zápas líbit, můžeme se těšit na mexickou vlnu. Kdo ví, co to je? Po kruhu teď budeme zvedat po sobě ruce tak, abychom vytvořili vlnu... Vyzkoušejme. Protože my jsme sportovci, dokážeme vlnu udělat výskokem. ...“

● **VYPLŇOVÁNÍ PROSTORU /5MIN**

- „Při utkání má na hřišti každý své místo. Ti nejlepší hráči si umí najít volné místo pro přihrávku. Vaším úkolem teď je **postavit se** teď do prostoru na takové volné místo, aby jste se nikoho **nedotýkali**.“ ✓

I. zastavovačky na hvízd  
motivace: je třeba vědět, **kde je na hřišti jaký hráč**

II. zastavovačky + zavřít oči /důkaz plné týmové koncentrace/ - ukázat směrem, kde jsou dveře (barva trička, tkaniček,...) ✓

III. tam, kde jste - vaším úkolem je teď udělat:

I. všichni **najednou krok dopředu** - počkejte si, dívejte se na sebe, ať se vám to povede + jeden krok vzad + jeden výskok => **OPĚTKA** NÁJEDNOU

II. všichni **najednou vyskočit**

III. **napečítat** poslepu **do 20 ti**, každý může mluvit jen jednou

- **rozpočítat** do 3 skupin => (první, druhý, třetí... rozpočítaví) (OBRÁZEK)

**3. SKUPINOVÁ PRÁCE: SPOLEČNÝ ÚKOL /15MIN**

- skupinový úkol: => **VYMYSLI, NEVYSTRÁŇ!!** (OBRÁZEK)

- ze tří nabízených vybrat jednu **barvu pastelky**, domluvit se na společném obrázku, který za skupinu nakreslí a domluvit taktiku, jak se u toho všichni během 1 minuty vystřídat (chvilka - 3min) (VČEM JE PROBLÉM PRO VÝSTUP, AŽ SE

✓ - za 1 min nakreslit obrázek tak, aby se u toho každý vystřídal **umíme se dohodnout?**)

- na druhou stranu papíru zapsat **výhody a nevýhody práce v týmu** + domluvit se, jak nám to budou prezentovat + **prezentace**

Cíl účastníků: aktivitou, která předpokládá schopnost komunikace, případně i kompromisu, pojmenovat na základě zkušenosti z dílny výhody a nevýhody práce ve skupině

Moje poděkování + předání funkce trenéra paní učitelce; reflexe je Barči.

2 z 2

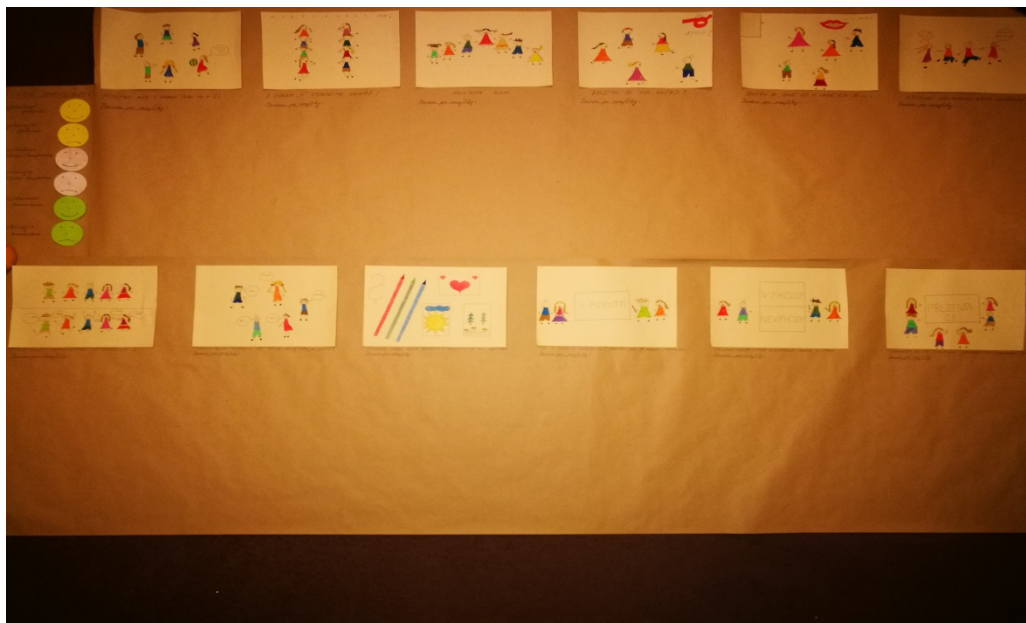
**Ukázka záznamu pozorování divadelní dílny „Jsme tým“.**

<b>12h.05m.</b>	Zadáva další instrukci. <i>„Představte si, že vaše třída je takové fotbalové družstvo. A teď ohodnoťte známku, jak moc dobře nebo špatně fungujete jako družstvo ve škole.“</i>	Účastníci píšou své vybrané číslo od 1 do 5 (jako ve škole) na lísteček a poté ho lepí na tabuli.	ZAČÁTEČNÍ INDIVIDUÁLNÍ HODNOCENÍ SPOLUPRÁCE V TŘÍDNÍ SKUPINĚ
<b>12h.10m.</b>	DL se ptá, co je základem správného fungování týmu a zadává další instrukci. <i>„Přiblížte se k tomu, kdo je podle vás dobrý v matematice, v malování...“</i>	Účastníci se rozmisťují po prostoru a vnímají věci kolem sebe. Poté zavírají oči a ukazují na předmět, na jehož místo se ptá DL. Účastníci vzájemně vybírají někoho a přibližují se k tomu, kdo je dobrý v ...	DRUHÁ AKTIVITA – seskupování se podle specifikace
<b>12h.15m.</b>	DL instruuje další aktivitu.	Účastníci tvoří poslepu a bez mluvení kruh. Úkol se jim podařilo splnit.	TŘETÍ AKTIVITA - poslepu a bez zvuků účastníci tvoří kruh
<b>12h.17m.</b>	DL se ptá účastníků, co očekávali, co si představovali za výsledek svého snažení.	Odpovídají lektorovi: <i>„...já čekal šmodrchanec; nečekala jsem, že se nám to povede...“</i>	Reflexe aktivity
<b>12h.18m.</b>	DL zadává další instrukci aktivity. Zvedání rukou po kruhu, aby vznikl efekt mexické vlny.	Účastníci nejdříve zkouší mexickou vlnu zvedáním rukou, poté výskokem.	ČTVRTÁ AKTIVITA - Mexická vlna



Příloha č. 6

**Ukázka obrazového materiálu – výzkumný skupinový rozhovor při divadelní dílně  
„Jsme tým!“.**



Ukázka obrazového materiálu – výzkumný skupinový rozhovor při divadelní dílně  
„Vidím nevidím!“.





**Ukázka obrazového materiálu – výzkumný skupinový rozhovor při divadelní dílně  
„Přátelství až za hrob!“.**



## Ukázka procesu kódování – divadelní dílna „Vidím nevidím“.

### UKÁZKA KÓDOVÁNÍ

Žáci dále odpovídali na otázku, zda zažili na divadelní dílně něco, co je opravdu překvapilo a odpovídali například: „*Mě ty zvuky. (kód - zvuk) Já jsem nečekala, že to bude tolik hluku. (kód – hlasitý zvuk) Ty hlasitě zvuky. (kód – hlasitý zvuk); Mě překvapilo, jak jsme šli po tom laně. Nečekal jsem ty zvuky (kód – hlasitý zvuk) a trochu jsem se vylekal a zakopl jsem a spadl.*“

Navazující otázka znovu ověřovala, jak se podařilo dětem usnadnit recepci a reflexi představení a bylo zjišťováno, pamatují-li si, co se na dílně dozvěděli nového. Odpovídaly například: „*Já jsem se dozvěděla, jak se cítí ten slepý člověk. (Kód: pocit); Může se třeba leknout skoro čehokoliv. (Kód: leknutí); Jo, třeba auta.; Třeba i nás se může leknout. (Kód: leknutí); Nebo se může leknout, když se třeba chytí někoho jiného. (Kód: leknutí) Může se leknout, (Kód: leknutí) když není s tím, kdo ho vedl.; A že uslyší jiný hlas třeba.*“

**Kód:** pocit; leknutí; zvuk; ohrožení

**Téma:** ohrožení nevidomého člověka

Dále měli účastníci odpovědět na otázku, v čem si myslí, že je život nevidomých rozdílný od života lidí, kteří jsou vidoucí a po odpovědi byli vždy ještě dotázáni, kdy (při jaké aktivitě) si to uvědomili. Odpovídali například: „*Že nevidí, jako my.; Že vidí jen černo.; Že se můžou leknout (Kód: větší ohrožení) ještě víc než my. (zvuková procházka); Že nemůžou jít na procházku sami (kód: potřeba pomoci). (autičko a řidič); Musí víc hmatat a čichat. (měšce); Musí dávat ruce dopředu, když jdou.; A pořád u sebe musí někoho mít. (kód: potřeba pomoci) (autičko a řidič).*“

**Kódy:** větší ohrožení; potřeba pomoci; využití ostatních smyslů

Na začátku účastníci odpovídali na otázku, co pro ně bylo při divadelní dílně obtížné. Odpovídali například: „*Asi třeba jako důvěřovat tomu, kdo tě vodí. (kód: důvěra); Já jsem nevěděla, jestli když se ochutnávalo poslepu, jestli to nebude třeba cibule. (kód: nejistota); Jak uhádnout, co je v tom pytlíčku.; Já jsem se cítil, když jsme se vodili, jako kdybych tam zůstal úplně sám (kód: osamocení), jakoby bezmocný (kód: bezmoc); Já jsem se bál, že do mě brácha narazí. (kód: strach)*“

**kódy:** důvěra; osamocení; bezmoc; pocit ohrožení; nejistota



## Ukázka přípravy skupinového rozhovoru – divadelní dílna „Jsme tým!“.

### Skupinový rozhovor s účastníky divadelní dílny „Jsme tým!“ při divadelní inscenaci „Klapzubova jedenáctka“

#### **Plán skupinového rozhovoru:**

- 1) Účastníkům rozdám veselé a smutné „smajlíky“ znázorňující náročnost vztahující se ke každé z oblastí, na které je divadelní dílna zaměřena.

a. Komunikace (vzájemná domluva)

- ☺ = nejsnazší  
☹ = nejsložitější

b. Kooperace (spolupráce)

- ☺ = nejsnazší  
☹ = nejsložitější

c. Hledání kompromisu

- ☺ = nejsnazší  
☹ = nejsložitější

Úkolem bude na velkou společnou tabuli s výčtem jednotlivých aktivit (her) divadelní dílny přiřadit každého „smajlíka“ k některé z nich a být připraven odpovědět proč.

Na základě přiřazení „smajlíků“ k jednotlivým aktivitám se budu následně v kruhu ptát:

„Tuto aktivitu (hru) nejvíce z vás označilo tak, že pro vás byla nejsložitější na *spolupráci; komunikaci (domluvení se); hledání kompromisu*. „**Co konkrétně na tom tedy bylo pro vás nejsložitější?**“

„Tuto aktivitu (hru) nejvíce z vás označilo jako nejjednodušší na *spolupráci; komunikaci; hledání kompromisu*. „**Dokázali byste říct, proč nebo díky čemu to pro vás bylo snadné?**“

- 2) „**Dokázali byste nyní říct, co všechno je pro správné fungování týmu důležité?**“

Na základě odpovědí se budu dále ptát:

„**A nastala dnes taková situace? A kdy? A fungovalo to? Mohli byste uvést příklad, kdy to fungovalo?**“

- 3) Také jsme se dnes bavili o tom, že je pro dobré fungování týmu důležité, že každý v něčem vyniká – každý třeba v něčem jiném. „**Vzpomněli byste si na nějakou hru – úkol (aktivitu), kterou jste dnes právě díky tomu splnili?** „Mohli byste uvést konkrétní příklad – kdo, čím a čemu přispěl?“

- 4) „**Nastala dnes situace, která vás něčím překvapila?**“ „Čím a proč?“

- 5) „**Co všechno jste si o týmové práci uvědomili?**“

- 6) A protože dnes je to celé hlavně o divadle a o vašem zážitku z divadelního představení, „**Dokázali byste říct, v čem je důležitá týmová práce právě v divadle?**“



**Ukázka dotazníku - divadelní dílna „Vidím nevidím“.**

**Zakroužkuj svou odpověď:**

Myslíš si, že ti hry na divadelní dílně pomohly pochopit samotné představení?

☒ Ano ☐ Ne

**Doplň větu:**

Hry na divadelní dílně mi pomohly lépe pochopit z představení to, že ..... *slepičí lidé mají těžký život.*

*Anička*

**Ukázka dotazníku - divadelní dílna „Jsme tým!“.**

**Doplňování vět:**

Prostřednictvím zážitku na divadelní dílně jsem se dozvěděl/a o spolupráci:  
 POOLE MĚ NÁM TO JAKO TŘÍDĚ MOC NEJDE. V NAŠÍ TŘÍDĚ SPOLUPRACOVAT ASI NEUMÍME.  
 MÁME CO VYLEPŠOVAT.

Prostřednictvím zážitku na divadelní dílně jsem se dozvěděl/a o komunikaci:  
 KOMUNIKOVAT UMÍME, UMÍME SE DOHODNOUT.

Prostřednictvím zážitku na divadelní dílně jsem se dozvěděl/a o hledání kompromisu: DOHODNOUT SE UMÍME. SICE NÁM TO ASI DLOUHO TRVÁ ALE DOHODNEME SE.

---

Zde je prostor pro Tvé slovní hodnocení:

**Jak celkově vzpomínáš na zážitek z návštěvy divadelní dílny v Minoru?**

BAVILO MĚ TO, CHTĚLA BYCH TAM EŠTĚ NĚKDY JÍT.

VYBER NA VÁLÍČKÁCH OD 1 DO 5, V JAKÉ MÍŘE VÍŠ VYZNÁMEL: (1 = hodně, 5 = vůbec)

	1	2	3	4	5
Spolupracovat					
Komunikovat					
Hledat kompromis					

Zde prosím napiš známku divadelní dílně za to, jak moc Tebe byla celkově obohacující (stejně hodnocení jako ve škole):

1\*